

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Educación

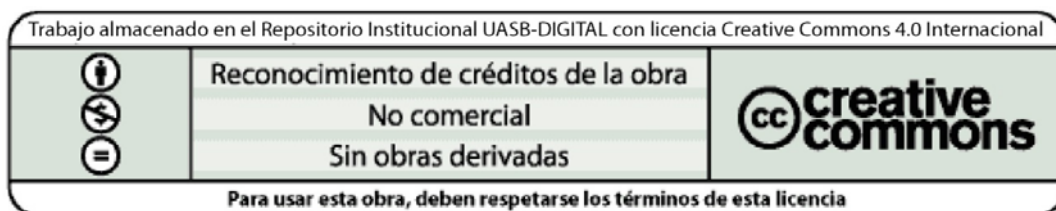
Maestría en Innovación en Educación

**Desarrollo de la metacognición en la comprensión lectora de los
estudiantes de Octavo de Básica de la UEB**

Sonia Velasco Castro

Tutora: María Soledad Mena Andrade

Quito, 2018



Cláusula de cesión de derecho de publicación de tesis

Yo, Sonia del Carmen Velasco Castro, autora de la tesis titulada DESARROLLO DE LA METACOGNICIÓN EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE OCTAVO DE BÁSICA DE LA UEB, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magister en Innovación en Educación, en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo, por lo tanto, la Universidad utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en formato virtual, electrónico, digital u óptico, como usos en red local y en internet.

Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.

En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

29 de octubre de 2018



Firma:

Resumen

Esta investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, corresponde a un estudio ubicado dentro de la investigación-acción (I-A), teniendo en cuenta que está enmarcada en el salón de clase, y pretende cambiar la realidad; es decir, se centra en la transformación educativa y el cambio social.

Asume tres momentos; en el primer momento, se hace una selección de autores expertos en metacognición y comprensión lectora, luego se extrae sus ideas, teorías y conceptos más relevantes que ayudan a comprender la relación entre metacognición y comprensión lectora, y con esto se elabora el marco teórico que respalda la investigación.

En el segundo momento, se realizará una entrevista abierta con directivos para identificar el enfoque que asume la institución respecto al abordaje de la lectura; con los docentes, se realizará un grupo focal y la observación de aula para identificar el proceso que se lleva a cabo en el salón de clases respecto a la comprensión lectora y la metacognición; y finalmente, con estudiantes se realizará un cuestionario y un grupo focal, en donde se identifica estrategias de aprendizajes.

En un tercer momento, con los resultados obtenidos en la investigación y la reflexión teórica, se prepara una propuesta de estrategias generalizadas para el desarrollo de la metacognición en la comprensión lectora y que además pueden ser utilizadas en otras áreas de estudio por los estudiantes de octavo de básica de la UEB, una Unidad Educativa Fiscal suburbana de la ciudad de Quito, aunque al final de la investigación se puede decir que lo importante sería institucionalizar el uso de estrategias metacognitivas para que el estudiante pueda regular y controlar su propio aprendizaje.

Tabla de contenidos

Introducción.....	9
Capítulo uno: metacognición y comprensión lectora	11
1. Enfoque comunicativo	13
2. Conceptualización de metacognición	17
3. Comprensión lectora: proceso lector	21
3.1. Antes de la lectura.....	23
3.2. Durante la lectura.....	24
3.3. Después de la lectura	24
4. Niveles de comprensión lectora.....	26
4.1. Nivel Literal	27
4.2. Nivel inferencial	27
4.3. Nivel valorativo-crítico.....	28
5. Enseñanza de la metacognición.....	29
5.1. Enseñanza directa y explícita de estrategias	30
5.2. Fases de la enseñanza directa y explícita de estrategias	31
Capítulo dos: Estado actual de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura en los estudiantes de octavo de básica de la UEB.....	33
1. Enfoque que se utiliza para la enseñanza de la lectura en la UEB	35
2. La comprensión lectora desde la mirada de los docentes y estudiantes de octavos de básica	39
3. Estrategias de comprensión utilizadas en las aulas de octavos de básica.....	44
Capítulo tres: Propuesta de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora	49
1. Contexto	49
2. El enfoque metacognitivo para la enseñanza de la lectura	50
3. Sistema de estrategias y proceso para el desarrollo de la comprensión lectora, para estudiantes de 8vo año.....	51
3.1. Propósito	51
3.2. Descripción de la propuesta	51
4. Desarrollo de la propuesta	52
4.1. ESTRATEGIA 1: Activar conocimientos previos.....	55
4.2. ESTRATEGIA 2: Predecir	56
4.3. ESTRATEGIA 3: Inferir	57
4.4. ESTRATEGIA 4: Identificar la idea principal	58
4.5. ESTRATEGIA 5: Visualizar	59

4.6.	ESTRATEGIA 6: Resumir / Sintetizar	60
4.7.	ESTRATEGIA 7: Pensar en voz alta.....	61
4.8.	ESTRATEGIA 8: Auto-evaluarse	62
5.	Criterios pedagógicos para desarrollar estas estrategias.....	63
6.	Ejemplo de una clase de lectura	63
7.	Resultados esperados	66
	Conclusiones.....	67
	Bibliografía.....	71
	Anexos.....	75

Introducción

En la actualidad, la educación ha sufrido muchos cambios debido a los avances tecnológicos, los docentes se ven en la necesidad de buscar nuevas maneras de enseñar; igualmente, los estudiantes, deben adquirir nuevas estrategias que les permitan desenvolverse adecuadamente y fundamentalmente, construir su propio aprendizaje.¹

Estamos ante la imperiosa necesidad de mejorar los procesos de comprensión lectora, razón por la cual, esta investigación se centrará en la siguiente interrogante: *¿Cómo aportaría la metacognición en la comprensión lectora de los estudiantes de Octavo de Básica de la UEB?*, una Unidad Educativa Fiscal perteneciente a una parroquia suburbana de la ciudad de Quito. Tomando en consideración esta interrogante, se plantean los siguientes objetivos:

- Reflexionar, con base al debate presente en la academia, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la relación que se establece entre metacognición y comprensión lectora.
- Analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura (que actualmente se implementan) en los estudiantes de Octavo de Básica de la UEB.
- Proponer un sistema de estrategias generalizadas con el propósito de desarrollar la metacognición en la comprensión lectora de los estudiantes de octavo de básica de la UEB.

Esta investigación se justifica porque en el Ajuste Curricular del 2016, dentro de los Objetivos del área de Lengua y Literatura, se lee que los estudiantes deben ser capaces de: “Leer de manera autónoma y aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión, según el propósito de lectura;”² sin embargo, todavía no se ha logrado que los jóvenes le den la importancia que se merece a la lectura, en su proceso de construcción de conocimiento, se hace necesario plantear alternativas innovadoras que permitan al estudiante construir su propio aprendizaje, que reconozca el porqué y el para qué de los conocimientos que va adquiriendo día a día.

¹ Cecilia Braslavsky, “Cambios sociales y desafíos pedagógicos en el siglo XXI”, *Perspectivas* revista trimestral Vol. XXXI, n.º2 (2001): 137-38.

² Ecuador Ministerio de Educación, *Currículo de EGB y BGU. Lengua y Literatura* (Quito: Ministerio de Educación, 2016), 58.

Por su lado, los docentes, a pesar de estar preocupados por la implementación de nuevas estrategias que ayuden a los estudiantes a alcanzar dicho objetivo, todavía siguen enseñando de la manera tradicional, no hay una verdadera guía que les ayude en ese proceso de cambio que es necesario llevar a cabo si se quiere alcanzar una educación de calidad.

Como resultado de esto, vemos que la mayoría de estudiantes presentan problemas de comprensión lectora y un nivel muy bajo respecto al interés por la lectura; no han logrado pasar de un nivel literal, se les dificulta hacer inferencias y más aún, llegar al nivel crítico-valorativo que es la meta nacional.

Esta investigación, contribuirá con un conjunto de estrategias generalizadas que permitan el desarrollo de la metacognición en la comprensión lectora de los estudiantes, constituirá un referente para próximas investigaciones que deseen seguir esta línea y fundamentalmente, abre la posibilidad de transformar los procesos educativos en el aula, con estrategias que se centran en el alumno como el responsable de su propio estudio y cómo él puede ir autorregulando su aprendizaje de acuerdo a sus necesidades y desarrollo cognitivo.

Capítulo uno

Metacognición y comprensión lectora

El objetivo de esta tesis es aportar al debate sobre la enseñanza de la lectura para estudiantes de Octavo Año de Educación General Básica de la UEB, una institución educativa fiscal que tiene muchas carencias, en cuanto a infraestructura y equipamiento adecuado para desplegar procesos enseñanza-aprendizaje acordes a los avances tecnológicos, quizá por estar ubicada en una zona suburbana de la ciudad de Quito. La lectura es sin dudar uno de los aprendizajes más importantes que los estudiantes deben lograr en toda la Educación Básica; sin embargo, los resultados de las pruebas nos dan cuenta de que no se cumple con ese objetivo. Esto lo evidencian los resultados tanto a nivel internacional, a nivel regional, a nivel nacional y a nivel institucional.

Según medidas internacionales, los niños, niñas y jóvenes de América Latina y el Caribe, ordenados en términos de aprendizajes esperados por sus logros en ciencias, matemática y lectura, medidos a través de la prueba PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes), se ubican muy por debajo del promedio establecido a nivel mundial. Están rezagados varios años respecto a sus pares de Europa y Asia; si bien, se ha ido mejorando paulatinamente en educación, falta mucho por emprender. Sería conveniente trabajar desde las aulas, caso contrario no se logrará alcanzar a quienes están en los primeros lugares. Colombia y Perú que han avanzado mucho y son los primeros en América Latina y el Caribe, requerirán dos décadas o más para alcanzar los promedios de la OECD (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico).³

A nivel regional, en el 2016, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, presentó el TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo), en el cual participaron 15 países más el estado mexicano de Nuevo León. Los resultados sobre logros de aprendizaje en lectura, dan cuenta de que Ecuador se ubica entre los países cuyos promedios están por debajo del promedio de todos los países evaluados en el TERCE.

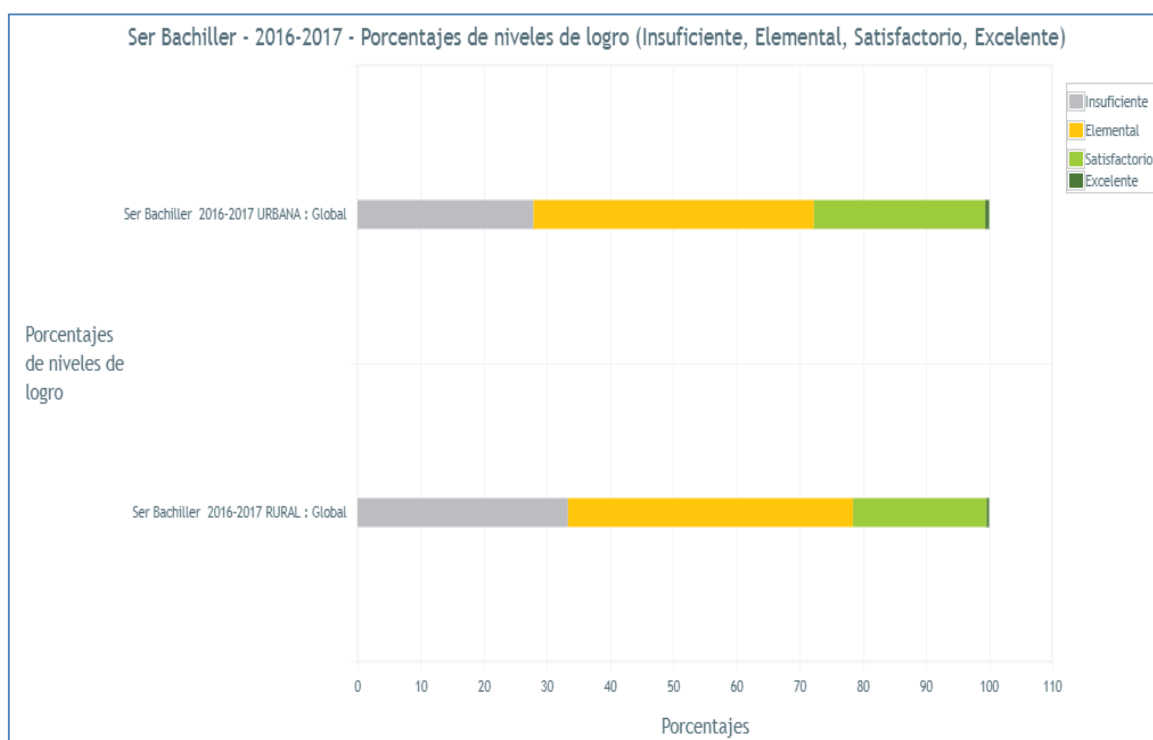
En el Ecuador, ya se lleva adelante todo un proceso para ingresar a las pruebas PISA; en octubre del 2017, 6 500 jóvenes ecuatorianos rindieron las primeras pruebas

³ Javier González et al., *Innovación en educación para el siglo XXI* (Chile: SUMMA, 2017), 7.

PISA de la historia en el país, que servirán para el rediseño de las políticas públicas educativas de largo plazo, en la línea del mejoramiento de la calidad.

Mientras tanto, se tiene los resultados de las Pruebas Ser Bachiller. Estos resultados evidencian que los logros alcanzados por los estudiantes en lengua y literatura se ubican en un nivel elemental, seguido del insuficiente, tal como se puede apreciar en la siguiente tabla. Hay que tomar en cuenta que la UEB se ubica en una zona rural.

Tabla 1
Resultados Ser Bachiller 2016 – 2017



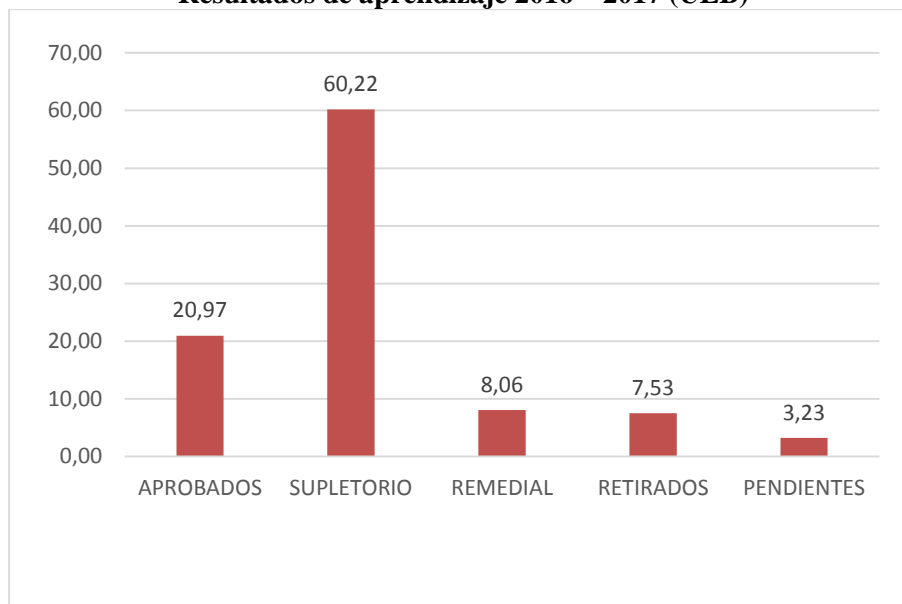
Fuente y elaboración: Ineval⁴

En la UEB, anualmente se realiza un análisis de logros esperados. Al terminar el año 2016-2017, tal como consta en los informes de aprendizaje de los estudiantes, se evidencia que de un total de 186 estudiantes de octavo de básica, únicamente cerca del 21%, aprueban el año sin dificultades. Uno de los factores que pueden estar influyendo en estos resultados de aprendizaje, según se ha hecho el análisis en Junta Académica,

⁴ Ecuador, Ineval, “Ineval presenta los resultados generales y el balance del proceso Ser Bachiller 2016-2017”. *Instituto Nacional de evaluación Educativa*, accedido 21 de agosto de 2017, <https://www.evaluacion.gob.ec/evaluaciones/ineval-presenta-los-resultados-generales-y-el-balance-del-proceso-ser-bachiller/>

puede estar relacionado directamente con un mal manejo de estrategias lectoras. Dichos resultados los vemos en el siguiente cuadro.

Tabla 2
Resultados de aprendizaje 2016 – 2017 (UEB)



Fuente: UEB⁵

Elaboración: Sonia Velasco C.

Estos resultados, dan cuenta de que son muy pocos los estudiantes que logran pasar el año sin dificultades, la gran mayoría, sí lo aprueban, lo hacen luego de superar un examen supletorio, remedial o de gracia. Además, corroboran lo que sucede a nivel nacional, regional e internacional, un bajo rendimiento. Exigen una reflexión que permita encontrar las alternativas de solución a estos problemas.

1. Enfoque comunicativo

La razón o causa que al parecer provoca que los estudiantes terminen su escolaridad sin desarrollar esta competencia comunicativa tan importante es la concepción mecánica que los docentes tienen de la lectura. Es decir, conciben a la lectura como decodificar los signos gráficos (letras) de manera fluida. Leer no está concebido como comprender. Según esta posición la comprensión llega de una manera “natural”, luego que el estudiante oralice las letras de manera corrida.

⁵ UEB, *Informe de Aprendizajes 2016-2017* (Quito: UEB, 2017), 6.

En palabras de Lomas, uno de los objetivos al enseñar lengua es adquirir conocimientos y destrezas que permitan no solo leer, sino, entender lo que se lee (y lo que se ve) y escribir de una manera coherente, adecuada y eficaz. Es importante fomentar la competencia comunicativa de quienes van a las aulas.

En este contexto, vemos que el enfoque comunicativo es una forma de concebir la educación lingüística sin poner énfasis como se lo ha hecho tradicionalmente en la comprensión formal de la lengua, en el conocimiento fonológico, gramatical, sintáctico o morfológico. La lengua es básicamente una acción humana, una conducta comunicativa, es aquello que tiene sentido cuando se utiliza y por ende su enseñanza plantea como objetivo no el conocimiento formal y abstracto de la lengua, sino fundamentalmente que las competencias comunicativas de los estudiantes mejoren.⁶

En una entrevista realizada por el maestro mexicano Marco Esteban Mendoza, Lomas recalca que el enfoque comunicativo es una forma de concebir la educación lingüística, que busca aportar no a la comprensión efímera y académica de la parte formal de la lengua que es necesaria en el campo académico universitario pero no en educación básica y media. Según él, el aula debe ser considerada como un espacio comunicativo en el cual el estudiante tiene la oportunidad de crear cosas con las palabras. El enfoque comunicativo “pone énfasis en la enseñanza de destrezas comunicativas y por tanto en el fomento gradual de competencias comunicativas de tipo oral, lector, escrito y audiovisual de nuestros estudiantes, es una apuesta por una integración crítica sobre los usos del lenguaje.”⁷

Dicho enfoque lo que pretende es terminar con el pensamiento reduccionista y prescriptivo de los enfoques gramaticales. El momento de leer, en las aulas, se debe construir secuencias interactivas entre docente, estudiante y texto. Desde esta concepción de la lectura, el rol del docente es ayudar al estudiante a formular predicciones y activar sus conocimientos previos sobre el texto. El estudiante deberá examinar el texto, dialogar con las ideas del texto, volver a leer fragmentos específicos para comprenderlo mejor. Es decir, en el enfoque comunicativo, el estudiante es el protagonista; se presta atención a

⁶ Carlos Lomas, “Leer para escribir, escribir para ser leídos (y leídas)”, *Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el Bachillerato eutopía*, n.º23 (2015), 8.

⁷ Carlos Lomas García, entrevistado por el Maestro Marco Esteban Mendoza, Enfoques comunicativos de la enseñanza del lenguaje, video de YouTube, 2013, min 3:02, https://www.youtube.com/watch?v=q-nBid_ctOA.

las necesidades individuales de comunicación del que aprende y estas, a su vez, permiten que se dé el aprendizaje.⁸

En este contexto, el enfoque comunicativo redefine el concepto de lectura, que va más allá de las letras. Leer es comprender y para ello es necesario que el lector, actor protagónico, ponga en juego una serie de destrezas cognitivas, afectivas y actitudinales. Así por ejemplo, Isabel Solé define a la lectura como:

El proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones o inferencias de que se hablaba.⁹

Pinzas, por su lado, en su definición de lectura, también resalta el protagonismo del lector, al referirse a ella como “un proceso a través del cual el lector va armando mentalmente un modelo del texto, dándole significado o una interpretación personal.”¹⁰

Así mismo, Condemarín, Galdames y Medina dicen que “leer no sólo significa la decodificación de un texto, sino que implica para el niño una activa búsqueda de significado, confirmando o rechazando sus hipótesis a partir de sus primeras aproximaciones a los textos escritos.”¹¹

Por otro lado, para Cassany, “Leer es comprender, y para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc.”¹²

En el programa de Escuelas lectoras, propuesto por la Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador, Soledad Mena manifiesta que “Leer es además, tener expectativas sobre lo que se va a leer e interpretar lo que no está escrito. Esto implica también, que los lectores y lectoras previamente tengan el ejercicio cognitivo necesario para interpretar y

⁸ Daniel Cassany, “Los enfoques comunicativos: elogio y crítica”, *Lingüística y Literatura* ISSN: 0120-5587(1999): 5.

⁹ Isabel Solé, *Estrategias de lectura* (Barcelona: GRAÓ, 1998), 18.

¹⁰ Juana Pinzas, *Leer pensando-Introducción a la visión contemporánea de la lectura* (Perú: Fondo Editorial, 2001), 66.

¹¹ Mabel Condemarín, Viviana Galdames y Alejandra Medina, *Taller de lectura* (Madrid: CEPE, 1996), 52-53.

¹² Daniel Cassany, *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea* (Barcelona: Anagrama, 2006), 21.

reconocer la intencionalidad de un texto.”¹³ Esta precisión que hace Mena al significado de lectura, conjuga el protagonismo del lector con la necesidad de adquirir herramientas cognitivas necesarias para leer.

Por su parte, Escoriza, para corroborar lo que otros académicos manifiestan respecto a la lectura manifiesta:

La lectura es un proceso estratégico y como tal se caracterizará por ser una actividad: Planificada: establecimiento de objetivos y conocimiento de la secuencia de operaciones cognitivas para lograrlos. Metacognitiva: Conocimiento de la estructura de la actividad y control durante su realización. Guiada por el conocimiento de los correspondientes procesos heurísticos. Organizada: ejecución ordenada del conocimiento estratégico internalizado, teniendo en cuenta la estructura del género discursivo correspondiente.¹⁴

Como nos podemos dar cuenta, la lectura involucra operaciones que se refieren a los ámbitos cognitivos, afectivos y actitudinales. Esas características hacen que sea una de las competencias más complejas para enseñar. Como destrezas actitudinales, es importante que el estudiante tenga una actitud positiva, perseverancia y voluntad para leer. Como destrezas afectivas, el por qué y para qué se lee un determinado texto; es decir, plantearse objetivos respecto al texto. Como destrezas cognitivas podemos nombrar la identificación de la estructura de un texto, la observación de los títulos, subtítulos, identificación de la información, conexión de dicha información con la guardada en la memoria semántica, movilización de significados, correlación entre las distintas partes del texto, reconstrucción del significado global del texto, predicciones, inferencias, etc.

En este trabajo me centraré en la parte cognitiva, porque es el ámbito menos trabajado por los docentes. Según López y Arciniegas es necesario trabajar en el aula, actividades que activen a los estudiantes, que les ayuden a desarrollar estrategias para interactuar con diferentes textos. La meta es comprender y autorregular sus propios procesos de comprensión, lo cual se logra con la metacognición.¹⁵

Para comprender un texto es necesario identificar aquellas estrategias que fueron más efectivas; saber cuándo y por qué volverlas a utilizar o cambiarlas y también cómo transferirlas a otras situaciones de aprendizaje. Es decir, esta tesis se enfocará en los

¹³ Soledad Mena Andrade, “Sistematización de la propuesta de enseñanza del código alfabético del Programa Escuelas Lectoras que lleva adelante la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador” (Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, 2011), 44, <http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/2828>.

¹⁴ José Escoriza, *Estrategias de comprensión del discurso escrito expositivo: evaluación e intervención* (España: UBe, 1996), 19.

¹⁵ Gladys López Jiménez y Esperanza Arciniegas Lagos, *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento* (Cali: Cátedra UNESCO, 2004), 29.

aspectos cognitivos involucrados en la lectura, en el marco de un enfoque comunicativo, direccionado en lograr que los estudiantes se comuniquen cada vez mejor, partiendo de sus necesidades y creando actividades destinadas a lograr que la lengua sea utilizada en situaciones reales de comunicación.

2. Conceptualización de metacognición

La reflexión sobre la metacognición surgió al buscar las causas por las cuales un lector es más o menos eficaz que otro a la hora de leer. En este contexto Javier Burón reflexiona sobre qué estrategias debe enseñar un docente para que el estudiante mejore su rendimiento. Este autor considera que la metacognición es lo más práctico y positivo, que ayudará a los estudiantes a adquirir métodos de aprendizaje más adecuados a su realidad y sobre todo eficaces.¹⁶

En el análisis del proceso que realiza un lector competente, se identificó que cuando el lector competente, es consciente de los procesos involucrados en el acto de leer y los monitorea, tiene un dominio alto de la comprensión lectora. Es decir, el lector competente no solo aplica destrezas cognitivas, sino que reflexiona sobre ellas y las controla.¹⁷

Según Flavell, considerado uno de los iniciadores de esta reflexión en la década de los 70 comenzó a utilizar dicho término respecto a la metamemoria de los niños. Desde este punto de vista hizo referencia a la metacognición como la reflexión acerca del conocimiento que ellos tienen de sus propios procesos cognitivos.

Para Carrasco, reforzando lo propuesto por Flavell, la metacognición “es el conocimiento que tenemos de nuestras operaciones mentales: qué son, cómo se realizan y cuándo hay que usar una u otra, qué factores ayudan o interfieren su eficacia.”¹⁸

Flavell, luego, en 1976, ya habló de metacognición que implica dos términos básicos respecto del conocimiento: conocer y controlar. Además, planteó que para que

¹⁶ Javier Burón, *Enseñar a Aprender: Introducción a la metacognición* (Bilbao: Ediciones Mensajero, s.f.), 32.

¹⁷ Andrés Calero, “El lector como reparador de significado”, *Didáctica. Lengua y Literatura* vol. 25 (2013): 83. http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42237.

¹⁸ José Bernardo Carrasco, *Hacia una enseñanza eficaz* (Madrid: EDICIONES RIALP S.A., 1997), 128.

una persona controle su conocimiento, deben interactuar cuatro componentes: conocimientos, experiencias, metas y estrategias metacognitivas.¹⁹

Para Osses y Jaramillo, la metacognición es “un camino viable para lograr un desarrollo más pleno de la autonomía de los estudiantes, reflejándose este, entre otros aspectos, en un aprendizaje que trasciende el ámbito escolar para proyectarse en la vida de los estudiantes en un ‘aprender a aprender’.”²⁰

En definitiva, en palabras de Pinzas, la metacognición nos ayuda a dirigir procesos mentales que utilizamos al realizar cualquier tarea, sea está leer, resolver un problema matemático, realizar un esquema, hacer un mapa, etc., de “una manera más inteligente, comprendiendo bien lo que hacemos y controlando nuestras estrategias”.²¹

Es decir que la metacognición ayuda al sujeto para que tome conciencia de su propio proceso de aprendizaje y sobre todo que sea capaz de autorregularlo. Flavell (1981), citado en Allueva,²² propone tres variables intervinientes: persona, tarea y estrategia.

Persona. Hace referencia a conocimientos previos, creencias, limitaciones, motivación, habilidades, la comprensión de la tarea y el control de las estrategias. *Tarea.* Hace referencia al conocimiento de lo que demanda la ejecución de la tarea, así como el objetivo planteado, el nivel de complicación, las estrategias necesarias, la entrega y la voluntad de hacerlo. *Estrategia.* Hace referencia a las actividades tanto cognitivas como metacognitivas que van a permitir alcanzar nuevos conocimientos cada vez más precisos.

Esto se corrobora con lo expuesto por Osses y Jaramillo que al referirse al conocimiento metacognitivo, manifiesta lo siguiente: el conocimiento de la *persona* se refiere a lo que nosotros sabemos desde el plano de aprendices, cuáles son nuestras fortalezas y debilidades respecto al conocimiento y demás características de nivel personal que pueden ayudar o permitir el desarrollo de la tarea; el conocimiento de la *tarea* se refiere a todos aquellos conocimientos que nos permiten elegir la tarea adecuada;

¹⁹ Dolores Gutiérrez, “Fundamentos teóricos para el estudio de las estrategias cognitivas y metacognitivas”, *INED* (Universidad Pedagógica de Durango), n.º 4 (2005): 26.

²⁰ Sonia Osses y Sandra Jaramillo, “Metacognición: un camino para aprender a aprender”, *Estudios Pedagógicos* 34, n.º 1 (2008): 195-96.

²¹ Juana Pinzas, *Guía de Estrategias Metacognitivas para desarrollar la Comprensión lectora* (Perú: Fimart S.A.C., 2006), 25.

²² Pedro Allueva, “Conceptos básicos sobre metacognición”, en *Desarrollo de habilidades metacognitivas: programa de intervención*, ed. Pedro Allueva (Zaragoza, Consejería de Educación y Ciencia, 2002), 80.

y el conocimiento de la *estrategia*, hace referencia al conocimiento mismo de la tarea. Entre más opciones tenga la persona, sabrá utilizar lo que le resulte más adecuado.²³

Sin embargo, es trascendental comentar que las estrategias se consideran fundamentales para aprender, pensar y solucionar problemas. Desde esa óptica, Gaskins y Elliot, las caracterizan; en primer lugar, porque involucran una secuencia de actividades encaminadas hacia el logro de un fin; en segundo lugar, dichas actividades son válidas para cualquier tarea, es decir, pueden ser determinadas para una tarea general o una particular; y en tercer lugar, como ya se señaló anteriormente, las estrategias pueden ser cognitivas, que son las que favorecen la consecución de los objetivos (progresos), y metacognitivas que proporcionan información de la consecución del proceso (controlar los progresos).²⁴

También, refuerzan la idea de que las estrategias cognitivas se relacionan directamente con procesos mentales como recordar, analizar, recoger información, organizar, integrar, monitorear, evaluar, etc., que son necesarias en toda actividad cognitiva. En cambio las metacognitivas, se relacionan con el control de dichos procesos, de tal forma que están vinculadas con planificar, supervisar y evaluar la actividad cognitiva.²⁵

En definitiva, con base en estos aportes de los académicos, la cognición se refiere al conocimiento en sí y la metacognición al control que se va haciendo del uso de estrategias que permiten ir regulado lo que se aprende, las dos deben enseñarse adecuadamente no solo en la lectura sino en todas las actividades académicas para que el estudiante poco a poco vaya descubriendo las mejores estrategias y cómo aprender a potenciarlas y transferirlas a otras situaciones de aprendizaje. Además, la metacognición permite conocer y controlar lo que se hace. Lleva a reflexionar en cómo pensar, cómo trabajar, cómo usar adecuadamente las mejores estrategias, cómo ser más eficientes, cómo minimizar errores en cualquier actividad.

Ahora bien, es importante diferenciar entre conocimiento y control metacognitivo, es decir el “saber qué” y el “saber cómo”. Parafraseando a Osses y Jaramillo, el primero, conocimiento cognitivo se refiere específicamente al conocimiento de la persona, sus características particulares, sus capacidades y sus dificultades frente a la tarea, al conocimiento de la tarea, lo que se sabe de los objetivos y características de ésta; el

²³ Osses y Jaramillo, “Metacognición”, 191.

²⁴ Irene Gaskins y Thorne Elliot, *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela* (Barcelona: Paidós, 1999), 97-114.

²⁵ *Ibíd.*

conocimiento de las estrategias, las diferentes alternativas que le permiten realizar la tarea, su aplicación y cuándo serán más apropiadas. Y el segundo, control metacognitivo o aprendizaje autorregulado, se refiere a que el aprendiz idóneo es capaz de comenzar y guiar su aprendizaje, regularlo para poder alcanzar nuevos conocimientos no solo de la tarea sino de sus propios recursos.²⁶

Para reforzar esta idea, Brown, Ambruster y Baker (1984), citados en Pinzas²⁷ manifiestan que “la metacognición tiene dos componentes: el conocimiento sobre la propia cognición y la autorregulación de la cognición”. Es decir, ya hablando en el campo de la lectura, se refiere a los conocimientos de uno mismo como lector y el control de las estrategias cognitivas más adecuadas que le puedan llevar a la comprensión de un texto.

Para completar esto dos componentes de la metacognición: la conciencia y el control, Mayor y otros, hablan de un tercer componente que tiene relación con la retroalimentación, la “autopoiesis” que si bien es un término propio de la biología porque hace referencia a la capacidad autoconstructiva de un ser vivo, en la metacognición permite una circularidad continua y accesible en la cual se logra interactuar con el mundo y autogenerarse, es decir a partir del nuevo conocimiento ir generando otros.²⁸

Para lograr que se trabaje la metacognición en las aulas, es importante que el docente tome conciencia de que debe no solo explicar la utilidad de una estrategia específica sino permitir que sean los estudiantes quienes se den cuenta de su utilidad, del porqué es conveniente aplicarla, lo cual conduce a dirigir a los estudiantes para que aprendan a planificar, supervisar y evaluar su aplicación. Por ejemplo cuando se pide al estudiante que siembre una planta en tres ambientes diferentes y en tres condiciones diferentes, el estudiante por sí solo y haciendo un seguimiento diario a cada una de las plantas se da cuenta que no crecen al mismo ritmo, que depende de las condiciones y los cuidados que se les proporciona, es decir, se da cuenta cuáles son las mejores estrategias para lograr que las plantas crezcan de manera adecuada.

En la lectura es igual, el docente, cuando trabaja la metacognición, facilita al estudiante una serie de estrategias de planificación, supervisión y evaluación, para que él “aprenda a aprender”; es decir vaya tomando conciencia de cuáles son las estrategias más efectivas, en determinados textos y cuáles no. En definitiva el docente, en palabras de Osses y Jaramillo, debe desempeñar “el papel de modelo y guía de la actividad cognitiva

²⁶ Osses y Jaramillo, “Metacognición”, 191-2.

²⁷ Pinzas, *Guía de Estrategias Metacognitivas*, 25-6.

²⁸ Juan Mayor Sánchez et al., *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar* (Madrid: Síntesis, 1993), 157.

y metacognitiva del alumno.”²⁹ Sin embargo, los resultados en lectura como pudimos evidenciar en los apartados anteriores, no dan cuenta de un buen manejo de dichas actividades, al parecer porque el docente sigue enseñando de manera tradicional, con un lector pasivo o porque el docente replica lo que aprendió.

3. Comprensión lectora: proceso lector

Considerando todas estas reflexiones, una buena comprensión lectora está condicionada por procesos cognitivos y metacognitivos que el lector pone en práctica y que conducen a alcanzar un mayor grado de conciencia y reflexión sobre el texto y propósitos que se tengan al abordarlo. Por tal razón, es importante que a los estudiantes se los vaya direccionando de manera adecuada en el desarrollo de dichos procesos; ya que, el primero permite establecer y sacar el significado del texto, pero el segundo, permite que el lector se dé cuenta si ese significado tiene coherencia con el proceso de comprensión. Como se ve claramente, la comprensión desde lo cognitivo necesita de la autoevaluación y autorregulación que solo se pueden dar en la metacognición.

Para Sánchez, una verdadera comprensión lectora solo es posible si las estrategias metacognitivas regulan la tarea y autorregulan la actividad mental; por lo tanto, es imprescindible que se tenga en mente cuál es el propósito de la lectura; es decir, para qué se está leyendo y cómo se debe leer para lograr ese propósito y cómo controlar el proceso mental que le lleve a tener éxito. Si por el contrario, se desconocen estos aspectos, es probable que al enfrentarse a la lectura se evidencie el fracaso, es decir, que nuestros estudiantes adquieren un grado mínimo de representación textual que no les posibilita ir más allá del texto.³⁰

Esta relación, lo que permitirá es que los estudiantes tengan a su alcance una serie de estrategias que las puedan movilizar de acuerdo a sus intereses y objetivos respecto a lo que leen y que utilicen la lectura para aprender. Dichas estrategias pueden ser utilizadas, independientemente si es lengua o ciencias. En los tiempos actuales, de lo que se trata es, según las investigaciones de los académicos del tema, de que el lector sea alguien activo, es decir, permanentemente esté construyendo nuevos conocimientos, con base en los que ya tiene.

²⁹ Osses y Jaramillo, “Metacognición”, 195.

³⁰ Emilio Sánchez Miguel, *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión* (Madrid: Santillana, 1995), 17.

Para el desarrollo de esta propuesta, se toma como fundamento el constructivismo, que pasa de una orientación pasiva, a una activa y que le permite, al que aprende, llegar a reestructurar su aparato cognitivo; es decir construir y reconstruir el conocimiento, convertirse en alguien crítico, autodirigido y reflexivo, que llegue más allá de una simple cognición.³¹

Lleva a entender el aprendizaje en la escuela como un proceso en el cual se construye conocimiento, a partir de otro conocimiento y también de las experiencias previas que tenga el estudiante. La enseñanza, por su lado, es vista como un proceso permanente de construcción.³²

Los representantes más sobresalientes de esta teoría son Piaget, Vygotsky y Ausubel, quienes ponen énfasis en un elemento, dentro del proceso de construcción del conocimiento. Piaget habla de la interacción que debe darse entre el conocimiento y el alumno; Vygotsky hace referencia a la zona de desarrollo próximo y a la interacción social; y Ausubel se refiere a la funcionalidad que tienen los nuevos contenidos, que en realidad sean algo importante para los estudiantes. En esta teoría son fundamentales los conocimientos previos del estudiante, para que así se dé un verdadero aprendizaje significativo.³³

Dichos conocimientos previos, en el campo de la lectura, ayudan a comprender de mejor manera el texto, en principio, esa comprensión es frágil, a veces incorrecta o incompleta pero durante el proceso, va depurándose hasta llegar a ser coherente y acorde a lo que dice el texto; por lo tanto, la comprensión se va construyendo,³⁴ hay un aprendizaje significativo.

Si se quiere que el aprendizaje sea significativo, es importante tomar en cuenta lo siguiente:

- Predisposición significativa de aprender, por parte del alumno.
- Dotación de material significativo, es decir que tenga relación con las estructura cognitiva del alumno para que pueda hacer el anclaje respectivo y se construya el nuevo conocimiento.³⁵

³¹ Fabio Zuluaga, "Dinámicas en la construcción del conocimiento: Una perspectiva neurocognitiva", *Educación y Pedagogía* vol. X, n.º21 (1998): 36.

³² César Coll, "Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva", *Anuario de Psicología*, n.º69 (1996): 161.

³³ Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (México: Mc GRAW HILL, 2002), 23-5.

³⁴ López y Arciniegas, *Metacognición*, 53-4.

³⁵ Ma. Luz Rodríguez Palermo, "La teoría del Aprendizaje Significativo", *Conference on Concept Mapping* vol. 1 (2004): 2-3.

Para que los alumnos tengan una mejor comprensión de lo que leen, es importante dotarlos de herramientas necesarias y fundamentalmente que logren desarrollar procesos cognitivos de nivel superior. A continuación se hace referencia a varios procesos cognitivos que no solo les ayudarán a procesar la lectura sino fundamentalmente a autorregular su aprendizaje que, como está anclado en sus conocimientos previos, será significativo.

Para ello, se considera lo que plantea Solé, respecto al proceso lector. Ella manifiesta que es un proceso interno, por tanto es importante tomar en cuenta que debe ser enseñado y debe ser abordado siempre fundamentado en una buena motivación y considerando que se lee para informarse, disfrutar y aprender. Se puede leer de varias formas, ya sea oral, silenciosa, individual, compartida o colectivamente; considerando fundamentalmente que lo que se busca es la comprensión del texto y el poder compartir con los demás.

Dicho proceso lo divide en tres subprocesos, antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Estos subprocesos se relacionan directamente con planificación, supervisión y evaluación de la dimensión metacognitiva.

3.1. Antes de la lectura

Lo más importante en este subproceso es promover la necesidad de leer y convertir al estudiante en un lector activo, para ello, se debe tener en claro lo siguiente: buena motivación, qué objetivos se tiene respecto de lo que se va a leer, lograr que se movilicen los conocimientos previos de los estudiantes, que puedan formular hipótesis o predicciones del texto y animar para que planteen sus preguntas; todas estas estrategias están relacionadas y se van dando de manera casi automática, es decir la una lleva a la otra aunque a veces suele haber ciertas dudas respecto a lo que son preguntas e hipótesis o predicciones.

Un proceso cognitivo que debe desarrollarse, no solo en este subproceso, sino a lo largo de todo el proceso lector, es la *Integración* que consiste en conectar frases, párrafos que se van comparando con nuestras expectativas que, a la vez, se van modificando con base a la información del texto.³⁶ Para Solé, este proceso se realiza a partir de los títulos, ilustraciones, estructura del texto y los conocimientos previos del

³⁶ Montserrat Castelló, “El proceso cognitivo de la lectura”, *Educación y Biblioteca* 11, n.º 97 (1996): 31.

lector, así como las inferencias que llegue a plantear; es decir, en este proceso tienen lugar las predicciones, inferencias e hipótesis, tanto como la activación de lo que sabe el lector, respecto de lo que va a leer.³⁷

3.2.Durante la lectura

En este subproceso se trabaja el texto de una manera íntegra, al principio puede parecer muy complejo y requerir que el maestro modele y demuestre cómo hacerlo, usando distintas estrategias, todo depende del texto y de los lectores que lo piensan abordar. En todo caso, se puede tomar en consideración estas estrategias: plantear hipótesis y hacer predicciones, evaluarlas y plantear otras, formular preguntas conforme se va leyendo, clarificar posibles dudas, lo más conveniente es hacer una lectura compartida, sintetizar las ideas presentes en el texto. De lo que se trata en sí, durante la lectura, es lograr que el lector sea activo, que vaya interpretando el texto conforme lo va leyendo.

Como se mencionó anteriormente, aquí también se trabaja la *Integración* y otros procesos cognitivos como la *Focalización*, que para López y Arciniegas, es un proceso que se enfoca en la necesidad de que el lector durante la lectura centre su atención en la información más relevante, obviamente considerando los propósitos de la lectura, las características del texto y lo que el lector espera. Se involucran actividades como identificar o re-construir la idea principal, identificar lo principal y secundario, subrayar, tomar notas.

Igualmente, siguiendo a López y Arciniegas, se debe trabajar la *Elaboración*, proceso que ayuda al lector para que integre la información del texto con los saberes previos, cuyo propósito es llegar a una verdadera comprensión. Están implicadas actividades como sacar conclusiones, comparar, visualizar, comentar y valorar el texto.³⁸

3.3.Después de la lectura

En este subproceso, solo con fines de estudio se puede decir que hay que reconocer el tema, identificar la idea principal y las secundarias así como información que tiene menos relevancia; hacer el resumen, sintetizar en organizadores gráficos, solventar

³⁷ Solé, *Estrategias de lectura*, 93.

³⁸ López y Arciniegas, *Metacognición*, 25.

hipótesis, inferencias o predicciones; sin embargo, como la lectura tiene relación con los objetivos y conocimientos previos del lector, no siempre es fácil tener una sola idea principal. Lo más importante es enseñar a los estudiantes a identificar los temas de cada párrafo y lo que el autor quería dar a conocer al respecto.³⁹

Se puede trabajar el proceso cognitivo de *Organización*, que permite al lector reestructurar el texto de tal forma que sea significativo y comprensible para él.⁴⁰ Este proceso tiene que ver con identificar ideas principales, resumir, elaborar mapas conceptuales; además, le permite al lector explorar cómo se constituyen las oraciones y cómo se dan las relaciones entre ellas. Esto conduce, al lector, a reconocer cómo está estructurado el texto y, a la vez, tener una idea global del mismo.

De igual manera, se puede trabajar la *Verificación*, que aparte de funcionar como un proceso cognitivo, también es metacognitivo. El lector puede darse cuenta de si comprende o no lo que lee. A lo largo de todo el proceso lector permite ir tomando conciencia si lo que va haciendo es adecuado y coherente con los propósitos de la lectura, los conocimientos del lector, el tema, la situación, etc.⁴¹

Estos procesos cognitivos u operaciones mentales deben ser aprendidos y practicados de manera permanente hasta que el lector logre independencia. No obstante, es necesario tomar en cuenta que el entrenar al lector o al estudiante en estrategias cognitivas constituye un medio para lograr mejores niveles de comprensión lectora y nunca es un fin en sí mismo.⁴²

Es necesario acotar que estos no son los únicos procesos que intervienen en la lectura, diversos autores proponen una variedad de estrategias. Siguiendo a Lomas, lo más importante en un verdadero proceso cognitivo es:

- a) Entender los propósitos tanto implícitos como explícitos de la lectura, ¿por qué y para qué voy a leer?, ¿qué voy a leer?
- b) Activar los conocimientos previos para facilitar la lectura, ¿qué sé sobre el tema?, ¿qué sé del autor?, ¿qué tipo de texto es?, ¿a qué género pertenece?
- c) Construir y comprobar inferencias de diferente clase, ya sean estas: hipótesis, interpretaciones, predicciones o conclusiones, ¿qué significa esta palabra?, ¿cómo

³⁹ Solé, *Estrategias de lectura* 77-142.

⁴⁰ María Rosa Elosúa y Emilio García, *Estrategias para enseñar y aprender a pensar* (Madrid: Narcea, 1993), 13.

⁴¹ Ángel Sanz Moreno, *La mejora de la comprensión lectora* (Navarra: UNED, 2006), 134.

⁴² Elosúa y García, *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*, 14.

terminará la historia?, ¿por qué piensa esto tal personaje?, ¿cómo debía reaccionar?, ¿qué le sucederá?

- d) Evidenciar permanentemente que se vaya comprendiendo y autorregulando la comprensión, ¿qué dice tal párrafo?, ¿cuál es la idea principal?, ¿cómo voy conectando las ideas?, ¿voy comprendiendo?, ¿qué me resulta más fácil?
- e) Centrar la atención, ¿qué es lo más importante?, ¿qué información es menos importante?, ¿se acomoda a mi propósito?⁴³

Estos procesos servirán, como ya se mencionó anteriormente, para mejorar los aprendizajes en general, ya que estamos enseñando a pensar a nuestros estudiantes. Sin embargo, también es importante subrayar que no todos los estudiantes o lectores alcanzarán los mismos niveles de comprensión porque estos, dependen de las habilidades personales que hayan desarrollado. Dichos niveles, tomando en cuenta que la comprensión lectora es un proceso constructivo de significados en la relación que se da entre lector, texto y contexto, son: literal, inferencial y valorativo-crítico; que a continuación se caracterizan por separado aunque hay que tomar en cuenta que dichos niveles; primero, no se desarrollan de una manera lineal ni tampoco involucra límites precisos entre un nivel y otro; sino que más bien, caracterizan la forma en que leen los estudiantes⁴⁴

4. Niveles de comprensión lectora

En este acápite se hace referencia a los niveles de comprensión lectora, primero porque la reflexión metacognitiva es necesario realizarla durante todo el proceso; es decir, en los tres niveles de comprensión. Segundo, si se desea desarrollar destrezas metacognitivas como la integración, organización, focalización, elaboración y verificación, mencionadas anteriormente, es más conveniente considerar los niveles de comprensión ya que, guían sobre el tipo de estrategia más adecuada para lograr su desarrollo.

Cabe recordar que otro aspecto necesario para que haya metacognición es motivar al estudiante ya que es necesaria la participación activa del lector en tareas y estrategias que se despliegan durante la lectura. Además, el lector metacognitivo, como se analizó

⁴³ Carlos Lomas, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, Vol. I (Barcelona: Paidós, 1999), 333-6.

⁴⁴ López y Arciniegas, *Metacognición*, 43.

antes, es un lector estratégico, aquel que aprende cómo y cuándo usar determinadas estrategias que le lleven a comprender aquello que lee.

4.1. Nivel Literal

Aquí el lector tiene la capacidad de decodificar los signos escritos y comprender cada palabra, cada oración y cada párrafo que ha escrito el autor. Para ello recurre a lo que ya sabe de vocabulario, a su intuición, al contexto y al sentido común. Sin embargo, se puede hallar dos tipos de literalidad, una relacionada a definiciones y conceptos tal cual aparecen en el texto y la otra expresada en otras palabras, es decir parafrasear el texto.⁴⁵

Según Pinzas, para evaluar el nivel literal de comprensión, se suelen utilizar preguntas como: ¿Quién...? ¿Cuándo...? ¿Dónde...? ¿Hizo qué...? ¿Con quién...? ¿Con qué...? ¿Cómo empieza...? ¿Qué sucedió después...? ¿Cómo acaba...? Estas preguntas, si los textos son de ficción, están vinculadas con personajes, trama, lugar, tiempo, desenlace, etc., pero, si los textos son informativos o expositivos, las preguntas se dirigen al contenido específico. Es importante recalcar que las preguntas deben ser respondidas según lo que dice el texto y no lo que sepa, piense o experimente el lector.⁴⁶

4.2. Nivel inferencial

Aquí el lector tiene la capacidad de interpretar lo que el autor comunica en forma indirecta. El lector basado en elementos explícitos del texto, establece conjeturas e hipótesis, infiere o extrae esas ideas que el autor quiso dar a conocer, para ello recurre a elementos y reglas de cómo funciona la lengua, estructura del texto, relaciones entre sus partes, entorno del texto y del autor, entre otros. Es un nivel complejo para el lector porque debe realizar procesos de interpretación el momento que establece supuestos y relaciona lo que lee con sus conocimientos previos y su entorno; es decir, identifica información no explícita, encuentra secuencias lógicas y recupera información.⁴⁷

Entre las preguntas que podrían manejarse en este nivel de lectura tenemos: ¿Qué pasaría antes de...? ¿Qué significa...? ¿Por qué...? ¿Cómo podrías...? ¿Qué otro

⁴⁵ Ibíd.

⁴⁶ Pinzas, *Guía de Estrategias Metacognitivas*, 16.

⁴⁷ Mauricio Pérez, *Leer y escribir en la escuela* (Bogotá: ICFES, 2003), 41.

título...? ¿Cuál es...? ¿Qué diferencias...? ¿Qué semejanzas...? ¿A qué se refiere cuando...? ¿Cuál es el motivo...? ¿Qué relación habrá...? ¿Qué conclusiones...? ¿Qué crees...? Lo más importante es ayudar al estudiante para que poco a poco logre mejores resultados.

4.3. Nivel valorativo-crítico

Este nivel es más elevado ya que, el lector, además de necesitar los procesos anteriores, expresa sus opiniones, sus puntos de vista, juicios y argumentos respecto de lo que lee. Para ello recurre a lo que conoce sobre el texto y el tema, a su experiencia como lector, a su escala de valores, cultura, etc. con el objetivo de tomar una postura frente al texto y por supuesto al autor. Esto implica mayor complejidad y por lo tanto mayor esfuerzo cognitivo.⁴⁸

Entre las preguntas que podrían ayudar a manejar este nivel tenemos: ¿Crees que es...? ¿Qué opinas...? ¿Cómo crees que...? ¿Cómo podrías calificar...? ¿Qué hubieras hecho...? ¿Cómo te parece...? ¿Cómo debería ser...? ¿Qué crees...? ¿Qué te parece...? ¿Cómo calificarías...? ¿Qué piensas de...? Siempre guiando al estudiante para solventar cualquier duda.

Como se señaló anteriormente, estos niveles no responden a un criterio lineal, sino que durante el proceso de la lectura se van intercalando. Sin embargo, es importante destacar que sin el nivel literal no podrían desarrollarse los otros niveles.

Ahora bien, Cassany plantea estos mismos niveles en tres planos de lectura: *Las líneas*. Comprender el significado literal, la semántica de las palabras. *Entre líneas*. Comprender el doble sentido, las inferencias, las presuposiciones, la ironía, es decir, lo que se deduce de las palabras. *Detrás de las líneas*. Comprender de una manera crítica o lo que él llama la literacidad crítica, es decir, el punto de vista, la ideología, la argumentación del autor y del lector.⁴⁹

Por su parte, Pérez Zorrilla, habla de una comprensión global del texto que solo se lograría si el lector pasa por todos los siguientes niveles: El primer nivel que es de la *comprensión literal*, donde se destacan el recordar detalles, ideas principales y secundarias, rasgos de personajes, relaciones causa-efecto y el reconocer ideas, personajes, épocas, lugares, hechos... El segundo nivel es el de la *reorganización de la*

⁴⁸ López y Arciniegas, *Metacognición*, 44.

⁴⁹ Cassany, *Tras las líneas*, 55.

información, donde se destacan la clasificación y la síntesis; es decir, realizar bosquejos, resúmenes, categorizar los diferentes elementos del texto. El tercer nivel es el de la *comprensión inferencial*, donde el lector, apoyado en deducciones logra interpretar el texto, une sus conocimientos con lo que está implícito en el texto. El cuarto nivel es el de la *lectura crítica o juicio valorativo*, donde el lector reflexiona sobre el contenido del texto, emite su juicio sobre la realidad, la fantasía y los valores. El quinto nivel es el de la *apreciación lectora*, donde el lector reflexiona sobre la forma del texto y el impacto de ciertas características textuales como el humor, la ironía, el doble sentido, etc.⁵⁰

Igualmente, si tomamos como referencia las pruebas PISA, se puede distinguir que se consideran cinco niveles: *Nivel 1*: solo localiza información precisa del texto. *Nivel 2*: hace inferencias sencillas y localiza información más compleja y explícita. *Nivel 3*: percibe relaciones entre las diferentes partes del texto y puede integrar la información que está diseminada. *Nivel 4*: percibe matrices en los textos y percibe información implícita. *Nivel 5*: maneja hipótesis y hace una apreciación crítica del texto.⁵¹

Independientemente de los aportes de cada uno de estos autores, es importante que se consideren los niveles de comprensión que el estudiante necesita ir desarrollando a lo largo de su vida para que el momento de trabajar en el aula sean considerados adecuadamente. El docente tiene la obligación de diseñar e implementar las estrategias más adecuadas que ayuden a los alumnos a acceder a estos diferentes niveles de comprensión.

5. Enseñanza de la metacognición

Si se quiere que los estudiantes tengan acceso a los diferentes niveles de comprensión lectora y desarrollen procesos cognitivos y metacognitivos, lo más recomendable es la enseñanza directa y explícita de estrategias como: activar conocimientos previos, predecir, inferir, identificar la idea principal, visualizar, resumir/sintetizar, pensar en voz alta, autoevaluarse, entre otras. Es necesario que el docente se convierta en modelo y guía de la actividad. En el aula, a través del modelado de las diferentes estrategias debe llevar al estudiante, poco a poco, a un nivel más

⁵⁰ María Jesús Pérez Zorrilla, “Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones” *Revista de Educación* núm. extraordinario (2005): 121-138.

⁵¹ OECD Organisation for Economic Co-operation and Development e Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo INECSE, *Marcos teóricos de PISA 2003* (España: Ministerio de Educación y Ciencia, 2004), 117-19.

avanzado, así mismo, progresivamente debe ir retirando su apoyo hasta que el estudiante pueda tomar control de su propio proceso de aprendizaje.

Seguendo a Osses y Jaramillo, esta metodología de trabajo supone cuatro etapas: instrucción explícita, práctica guiada, práctica cooperativa y práctica individual.⁵² En un estudio realizado en el Instituto Alberto Merani de Villa de Leyva, esta mediación tiene las siguientes etapas: exploración textual, activación de conocimientos previos, lectura del material, revisión de la lectura, mediación explícita, práctica guiada, práctica individual y evaluación.⁵³

Calero, por su parte, esta metodología la concreta en cinco pasos:

- El docente describe la estrategia y el cómo y cuándo utilizarla.
- Modelado de la estrategia y todos sus componentes, por parte del docente.
- Práctica supervisada y guiada de la estrategia, se la debe ir transfiriendo al lector, el estudiante.
- Trabajo cooperativo de la estrategia, acompañado de una reflexión conjunta.
- Práctica independiente y autoevaluación del uso de la estrategia.⁵⁴

5.1. Enseñanza directa y explícita de estrategias

Analizando estas reflexiones de los académicos, en este trabajo se considerará los aportes de Calero. Pero antes es importante tomar en cuenta que el lector, según Duffy, si se lleva adelante un correcto procedimiento de enseñanza directa y explícita de estrategias, construirá los siguientes conocimientos esenciales:

- Comprender de modo significativo el sentido de la estrategia.
- Advertir que está aprendiendo estrategias que ayudan a leer.
- Aprender, paso a paso, cómo usar la estrategia.
- Reconocer cuándo y dónde usar la estrategia.
- Autoevaluar el uso de la estrategia para controlarla y mejorar la comprensión lectora.⁵⁵

⁵² Osses y Jaramillo, “Metacognición”, 195.

⁵³ María Ximena Vargas y Edward Herrera, *Más allá de la comprensión lectora* (Villa de Leyva: Instituto Merani, 2005), 11.

⁵⁴ Calero, “El lector como reparador de significado”, 94.

⁵⁵ Gerald Duffy, “The case for direct explanation of strategies”, *Comprehension instruction* (New York: Guilford, 2002), 28-41.

5.2. Fases de la enseñanza directa y explícita de estrategias

Descripción explícita. Aquí el docente, explica sobre las diferentes fases de la estrategia que luego van a ser puestas en práctica en las horas de lectura, igualmente, cuándo y cómo utilizarla. Por ejemplo con la estrategia cognitiva de “integración”, el docente puede utilizar una serie de preguntas para que el estudiante pueda conectar el texto con lo que sabe, para ello puede utilizar ilustraciones, título e inferencias. Con la estrategia de “organización” el docente puede ayudar al estudiante para que identifique la estructura del texto y tenga una idea global del mismo. Es importante que durante todo el proceso, se utilice la estrategia de reflexionar en voz alta y así todos van construyendo sus ideas.

Modelado de la estrategia. Esto lo puede hacer de manera directa; es decir, dando a conocer conocimientos declarativos, procedimientos y condicionantes que se tomarán en cuenta; o lo puede hacer a través del modelado cognitivo, es decir, explicando y representando cada una de las fases para que los estudiantes se den cuenta cómo aplicar la estrategia. Por ejemplo con la estrategia cognitiva de “elaboración”, el docente debe conducir al estudiante para que integre sus conocimientos previos con la información del texto. Es decir, el estudiante tiene la oportunidad de ir elaborando su propio conocimiento, con base en lo que sabe y lo que va descubriendo en el texto.

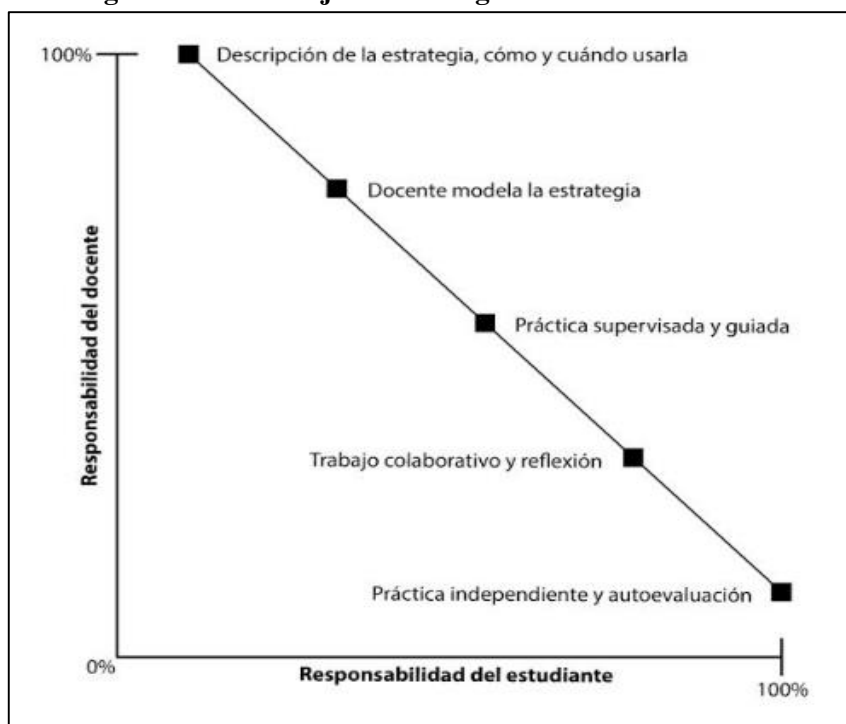
Práctica supervisada y guiada. Se establece un diálogo entre docente y estudiantes; el docente les va conduciendo y ayudando a los estudiantes para que alcancen las metas de tal manera que no se desanimen y lleguen a la autorregulación de su aprendizaje. Por ejemplo, a través de la estrategia “visualizar” se puede consolidar lo más importante en un organizador gráfico, en una imagen o en palabras. También se puede hacer predicciones con base en las ilustraciones y lo que dice la contraportada del libro y ayudar a los estudiantes para que vayan haciendo sus propias predicciones.

Trabajo colaborativo y reflexión. Aquí se da la interacción entre todos los miembros del grupo, lo cual es muy beneficioso, ya que se enriquecen del conocimiento de los demás integrantes. Por ejemplo, con la estrategia cognitiva “focalización” el docente guía a los estudiantes para que juntos vayan elaborando la idea principal debido a que en muchas ocasiones no está presente en el texto sino hay que construirla, lo cual demanda mayor esfuerzo cognitivo. Con la práctica cooperativa los estudiantes, poco a poco irán logrando independencia.

Práctica independiente y autoevaluación. Permite que el estudiante logre auto-interrogarse y, por lo tanto consiga mayor responsabilidad y poco a poco llegue a la autorregulación del proceso. Por ejemplo, con la estrategia cognitiva “verificación”, el docente guía a los estudiantes para que poco a poco sean más conscientes de las estrategias que utilizan y si son las más adecuadas, sí comprendieron lo leído o si deben cambiar de estrategias. Lo importante es que con la práctica el estudiante adquiera independencia y utilice lo que le resulte más beneficioso.

Independientemente de los pasos que se sigan, como se mencionó anteriormente, lo más importante es que poco a poco, la responsabilidad del manejo de las estrategias, gracias a la enseñanza directa y explícita, se pueda transferir gradualmente desde el docente al estudiante, como lo afirma Duke y otros. Para una mejor comprensión, lo podemos visualizar en la siguiente tabla:

Tabla 3
Transferencia gradual del manejo de estrategias desde el docente al estudiante



Fuente: Adaptada de Essential Elements of Fostering and Teaching Reading Comprehension.⁵⁶
Elaboración: Sonia Velasco C.

⁵⁶ Nell Duke et al., *Essential Elements of Fostering and Teaching Reading Comprehension* (Newark: In S.J. Samuels & A. Farstrup, 2011), 65.

Capítulo dos

Estado actual de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura en los estudiantes de Octavo de Básica de la UEB

Este capítulo tiene como finalidad, identificar el estado actual de los procesos enseñanza-aprendizaje de la lectura de los estudiantes de Octavo de Básica de la UEB, para lo cual, primero se hace una reflexión de algunas características de la institución. Esta unidad educativa es fiscal. está localizada en una parroquia suburbana, al norte de la ciudad de Quito. Los alumnos que asisten a la institución, proceden de las diferentes regiones del país, a saber: Costa, Sierra y Oriente, aunque predominan aquellos de la Sierra, cuyos padres son indígenas; no obstante, el blanqueamiento ha hecho que pierdan sus costumbres y hasta su lengua que es el kichwa; es decir, el alumnado de mi institución es de un nivel socioeconómico y cultural muy diverso, aunque predomina el nivel medio-bajo.

La institución necesita urgente intervención en cuanto a infraestructura y equipamiento necesario para que los estudiantes tengan acceso a las nuevas tecnologías y fundamentalmente a la lectura. Por otra parte, muchas familias tienen carencias propias de la sociedad capitalista, donde se puede dar cuenta de la injusticia social, caracterizada por diferencias de índole económica, lo cual causa desocupación, pobreza, exclusión, poca educación y mucha violencia.

La mayoría de representantes legales de los estudiantes de esta unidad educativa se dedican al comercio informal en los mercados, son obreros y empleadas domésticas, lo cual dificulta en gran medida que la lectura sea considerada como una herramienta fundamental en la formación de sus hijos o representados. Las familias no leen, por lo tanto, los niños y jóvenes no tienen ese hábito. La escuela es el único lugar en el cual los niños y jóvenes, tienen contacto con los libros de una manera directa. He ahí que se vuelve fundamental el trabajo docente en las aulas, para dotar de estrategias de trabajo apropiadas con las cuales los estudiantes lleguen a usar la lectura como una herramienta de aprendizaje.

Cerca de la institución hay una biblioteca a donde acuden muchos de nuestros estudiantes para realizar consultas o deberes. Sin embargo, dicho lugar no cuenta con materiales adecuados sino libros de texto, algunas enciclopedias antiguas y servicio de

internet. La persona que trabaja allí, les ayuda a resolver ciertas dificultades o tareas que no dejan de enmarcarse dentro del modelo tradicional de enseñanza.

Ante esta realidad, la institución siempre está preocupada de buscar nuevas maneras de ayudar a los estudiantes en su educación, una de las experiencias innovadoras que se ha trabajado tiene relación con la adquisición del código alfabético, que se ha implementado gracias a la capacitación dictada por la Universidad Andina con el auspicio del Club Rotario y que tiene como meta desarrollar las conciencias lingüísticas.

Los docentes, a pesar de estar preocupados por la implementación de nuevas estrategias que ayuden a los estudiantes a mejorar sus aprendizajes, se resisten al cambio, consideran que es muy agotador trabajar con grupos tan heterogéneos de 40, 45 estudiantes y con la presión de realizar múltiples actividades que a menudo son improvisadas y a veces eso les desmotiva. No son conscientes o no quieren asumir que estamos en un mundo social y económico cada vez más flexible, global, incierto y cambiante.⁵⁷

Específicamente en lo que respecta a los docentes de Lengua y Literatura, todavía siguen enseñando de la manera tradicional, no hay una verdadera guía que les ayude en ese proceso de cambio que es necesario llevar a cabo si se quiere alcanzar una educación de calidad. Además, dentro del grupo de docentes de Lengua y Literatura, un docente es nuevo y su carrera es TV y multimedia; la otra docente es profesora de grado, siempre ha trabajado en primaria; la otra docente también es especializada en comunicación social y únicamente se cuenta con una docente especializada en la materia. Como resultado de esto, el trabajo docente se lo realiza más pensando en el producto que en los procesos. Vemos que la mayoría de estudiantes presentan problemas de comprensión lectora y un nivel muy bajo respecto al interés por la lectura; no han logrado pasar de un nivel literal, se les dificulta hacer inferencias y más aún, llegar al nivel crítico-valorativo que es la meta nacional.

Para corroborar esta realidad, se investigó con base en una entrevista abierta con directivos, un grupo focal y la observación de aula con docentes de lengua y literatura y un cuestionario y un grupo focal con estudiantes de octavo de básica, como se puede ver en la siguiente matriz.

⁵⁷ Julián De Zubiría, *El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI* (Colombia: Redipe virtual 825, 2013), 1-17.

Tabla 4
Matriz de instrumentos de investigación

CATEGORÍA	UNIDAD DE ANÁLISIS	TÉCNICA	INSTRUMENTO
Enfoque de enseñanza de la lectura	Directivos	Entrevista abierta	Guía de entrevista
Comprensión lectora	Docentes	Grupo focal Observación de aula	Preguntas guía
Estrategias de comprensión	Docentes		Ficha de observación
Comprensión lectora	Estudiantes	Cuestionario Grupo focal	Preguntas
Estrategias de comprensión	Estudiantes		Preguntas guía

Fuente: Propia

Elaboración: Sonia Velasco C.

Para la entrevista abierta con directivos se definió como categoría fundamental el enfoque de enseñanza de la lectura, y dentro de esta categoría, tres subcategorías: lectura, enfoque y resultados. Con esta base se establecieron ocho preguntas que sirvieron de guía para realizar la entrevista; los resultados se presentan a continuación.

1. Enfoque que se utiliza para la enseñanza de la lectura en la UEB

Antes de hablar del enfoque propiamente dicho se abordaron dos preguntas que ayudarán a identificar cómo se concibe la lectura en la institución educativa. Cuando se aborda la pregunta ¿qué significado le dan a la lectura?, hay como cierta vacilación y las respuestas están dadas considerando lo que se quiere que sea la lectura y no lo que se hace en realidad, los directivos⁵⁸ dicen:

En inicial y preparatoria la lectura es como un medio de aprendizaje, de llevar a los niños a otro mundo, a imaginar. En elemental y media debería ser un proceso autónomo, que usen la lectura como medio de aprendizaje, pero en realidad solo le ven como decodificación, como leer con pausas y de corrido. Los docentes, en su gran mayoría, no

⁵⁸ En este apartado se transcribe las respuestas emitidas por los directivos de la UEB: vicerrectoras y coordinadoras, constan como citas textuales largas.

le llevan al estudiante a la comprensión, ni siquiera en la asignatura de Lengua y Literatura.

Con estas respuestas, se puede destacar que en inicial y preparatoria a la lectura se la concibe desde el mundo de los niños, usando preguntas que van relacionando con su realidad y despiertan la creatividad. Sin embargo, en los años subsiguientes se debería dar autonomía a los estudiantes para que manejen ciertas estrategias que les permitan alcanzar la comprensión del texto, pero en realidad se la admite como decodificar para conseguir fluidez.

No se trabaja estrategias que ayuden a la comprensión del texto; no se toma en cuenta la metacognición que permite al lector controlar, evaluar y autorregular su proceso de comprensión. No se considera, como dicen los expertos, en este caso Alonso y Mateos, que “la lectura es un proceso interactivo de construcción de sentido en el que participan componentes cognitivos y metacognitivos.”⁵⁹

En cuanto a ¿cómo se aborda la lectura en la institución?, se reafirma en las siguientes respuestas, lo mismo que se puede apreciar en la pregunta anterior:

La lectura se aborda solo como llegar a leer fluidamente y con puntuación, no como un proceso de comprensión. Falta el proceso, solo se lee, pero hay falencias. Los estudiantes, en general, no comprenden, ni siquiera lo que aparece en sus textos. Cuando leen un problema, por ejemplo, en Matemática, no captan lo que este dice, por eso tienen bajas notas, no se trabaja procesos.

Vemos claramente que el trabajo docente se centra en que los estudiantes lean con fluidez y respetando la puntuación, pero no se los lleva a la comprensión, lo cual se ve reflejado en otras áreas como la Matemática que en sí constituye un lenguaje distinto; sin embargo, para resolver un problema es necesario que el estudiante lea el enunciado, lo interprete y lo transfiera al lenguaje matemático antes de dar con la respuesta, según mencionan los mismos directivos. En algunas investigaciones de los académicos, la gran mayoría de dificultades que experimentan los estudiantes respecto a la lectura, se deben a que no se trabaja procesos adecuados (cognitivos y metacognitivos) que permitan monitorear y comprender lo que los lectores están leyendo.⁶⁰

⁵⁹ Jesús Alonso y María del Mar Mateos, “Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación”, *Infancia y Aprendizaje* 31-35 (1985): 13.

⁶⁰ Elda Cerchiaro Ceballos, Carmelina Paba Barbosa y Ligia Sánchez Castellón, “Metacognición y comprensión lectora: una relación posible e intencional”, *Duazary* Vol. 8 N° 1 (2011): 100.

Esto se manifiesta respecto a cómo se aborda la lectura en la institución. Ahora, respecto al enfoque que se utiliza, se puede evidenciar que no está definido, hay vacilación al dar las respuestas a esta pregunta: ¿qué enfoque se utiliza?

Debería partirse de una situación comunicativa, pero en realidad en las aulas solo se parte de lo que el maestro quiere, no el estudiante. No hay un enfoque definido, o creo que estamos usando un enfoque tradicional. A los alumnos solo se les dice hagan esto, hagan lo otro, respondan estas preguntas. Estamos en un modelo conductista. No les damos la oportunidad de crear y construir.

Se evidencia claramente que hay confusión al respecto del enfoque con el cual se trabaja, no está definido, a pesar de que en el currículo nacional de Lengua y Literatura, se habla de un “enfoque comunicativo” y de que “leer es comprender”.⁶¹ Cabe aclarar que para efectos de esta investigación, como se manifestó anteriormente, se considera el enfoque comunicativo, que para Cassany, Luna y Sanz, lo que busca es la práctica de códigos tanto orales como escritos, utilizando ejercicios verosímiles o reales y considerando sus necesidades lingüísticas, motivaciones o intereses, para comunicarse mejor con la lengua.⁶²

Ahora bien, como no se tiene claro el enfoque que se utiliza para enseñar lengua, las siguientes respuestas se refieren al conductismo y cómo sigue prevaleciendo en las aulas a pesar de haber ciertas directrices que hablan de un currículo abierto y flexible. Específicamente, ¿cómo se enseña la lectura?

La manera de enseñar la lectura y todo, creo que es conductista, porque les decimos qué hacer y los estudiantes siempre esperan que se les diga qué hacer y lo resuelven, muchas veces sin sentido. El docente, con frecuencia, lee y explica, solo hace preguntas sobre datos que están en el texto. El docente sigue siendo el protagonista y las lecturas las escoge él mismo, no piensa en los intereses de los estudiantes.

Como ya se dijo, no se logra definir ningún enfoque y se evidencia que se sigue trabajando de manera tradicional, tratando de imponer y esperando que los estudiantes logren contestar aquello que se les pregunta. Lo ideal sería trabajar desde el enfoque comunicativo como está prescrito en el ajuste curricular del 2016, para contrarrestar como dice Soledad Mena “la enseñanza mecánica y sin sentido”⁶³ de la lectura, en la propuesta del Programa Escuelas Lectoras.

⁶¹ Ecuador Ministerio de Educación, *Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica. Área de Lengua y Literatura* (Quito: MinEduc, 2016), 2.

⁶² Daniel Cassany, Marta Luna y Gloria Sanz, *Enseñar lengua* (Barcelona: GRAÓ, 2008), 86.

⁶³ Mena Andrade, “Sistematización de la propuesta de enseñanza del código alfabético”, 27.

Otro aspecto a destacar en esta entrevista abierta, se refiere a la actitud y compromiso de los docentes. Analizamos estas respuestas dadas por los directivos, respecto a ¿cómo se viene trabajando la lectura?

El conductismo se ha mantenido, no se ha logrado romper el paradigma. El docente no se capacita y por lo tanto no cambia. Los docentes son cerrados, pocos quieren cambiar, no hay compromiso. Pedimos a los estudiantes que hagan, por ejemplo, un cuento, sin haberlos familiarizado con el cuento. A los estudiantes no les dejamos que busquen y se involucren y descubran el conocimiento.

Y nos encontramos con otra realidad relacionada con el cambio de actitud de los docentes, la falta de compromiso y sobre todo no se les da a los estudiantes la oportunidad de tener contacto con una gran diversidad de textos escritos que les permitan elaborar y verificar hipótesis; es decir, hacer un verdadero ejercicio de lectura. Tampoco se les provee de “estrategias o recursos metacognitivos que les ayuden a supervisar y controlar su comprensión, o de repararla en el caso de que surja cualquier fallo.”⁶⁴

También, durante la entrevista y pensando que a lo mejor no hay un buen manejo de la lectura por la falta de capacitación a los docentes, se hace la siguiente pregunta: ¿han recibido alguna capacitación? Estas son las respuestas:

Capacitación a docentes de Básica Superior, nunca se ha dado y es necesario porque como usted sabe, solo hay una docente especializada en la materia. En básica media y elemental, Alianza Suiza capacitó a docentes, pero pocos se involucraron, y no hubo un seguimiento adecuado. A pesar de haber recibido capacitación se vuelve a caer en el tradicionalismo, lamentablemente necesitamos que alguien nos esté presionando para hacerlo y para cambiar.

Se evidencia que hay falencias, falta elaborar un plan de capacitación especialmente para aquellos docentes que no son de la especialidad y por lo tanto realizan un trabajo de la manera que ellos aprendieron. Aquí cabe mencionar una investigación de Mónica Burbano de Lara, Soledad Mena y Juan Samaniego: “Situación de la enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial en Ecuador” (Quito, Proyecto CETT, 2002) que concluye con esta realidad: “Los docentes, en muchos casos analfabetos funcionales,

⁶⁴ Calero, “El lector como reparador de significado”, 83.

dirigen la enseñanza de la lectura exclusivamente a la parte mecánica, que les proporciona seguridad,”⁶⁵ lo cual se vive hasta hoy en la institución.

Finalmente, al preguntar ¿qué se espera de los estudiantes? Como directivos manifiestan:

Los docentes, cuando los estudiantes leen un texto, esperan que comprendan lo que leen, pero no les dan las herramientas necesarias para que lo hagan sino que les hacen responder una serie de preguntas. Los docentes no se comprometen y dicen de mis manos ya pasó. No son conscientes de que los procesos son necesarios para que se dé una verdadera comprensión. No trabajan la pre-lectura, a veces, ni siquiera se han leído la lectura, no se preparan para la clase. Para mí la pre-lectura es lo más importante porque engancha al estudiante.

Con lo cual se espera llegar a la comprensión cabal de los textos, pero en realidad lo que se logra es dirigir a los estudiantes para que respondan unas preguntas que están planteadas, los docentes no se preparan con anterioridad y muchas veces leen sin haber realizado las actividades previas que son las más importantes, se saltan los pasos necesarios dentro del proceso. Sería conveniente que la lectura sea una práctica diaria de aula, usando estrategias metacognitivas, para que tanto docentes como estudiantes aprendamos a leer correctamente.

“Los lectores competentes o metacognitivos establecen un objetivo para su lectura y saben cómo utilizar estrategias para comprender”. Saben que es necesario activar sus conocimientos previos, se plantean preguntas sobre la lectura, establecen conexiones entre lo que saben y lo que leen, se detiene y reparan la comprensión perdida y reflexionan sobre las mejores estrategias que les lleven a comprender lo que leen.⁶⁶ Esto es lo que como docentes se debería enseñar a los estudiantes para que puedan llegar a lo que se espera: comprender lo que leen.

2. La comprensión lectora desde la mirada de los docentes y estudiantes de octavos de Básica

Continuando con el proceso investigativo, se trabajó con los docentes de Lengua y Literatura y un grupo de estudiantes de octavos de Básica, primero se hizo un grupo focal y luego las observaciones de aula y el cuestionario. Los resultados de estos procesos

⁶⁵ Mena Andrade, “Sistematización de la propuesta de enseñanza del código alfabético”, 53.

⁶⁶ Calero, “El lector como reparador de significado”, 92.

de investigación se los presenta a continuación, comparando aspectos relevantes de ambos grupos para tener una idea clara del estado actual de los procesos enseñanza-aprendizaje de la lectura, en el aula.

Para llevar a cabo el grupo focal primero se definió esta categoría: proceso usado por los docentes en el aula para promover la comprensión lectora y la metacognición; de este, se consideraron las siguientes subcategorías: comprensión lectora, niveles, proceso, estrategias y metacognición; y de estas subcategorías, las preguntas guía para el desarrollo adecuado del grupo focal. Adicionalmente, para tener una mejor percepción de esta realidad, se procedió a realizar cuatro preguntas a los docentes.

La primera pregunta hace referencia a ¿le gusta leer? Frente a lo cual, los docentes manifestaron que sí les gusta leer. Luego se pregunta ¿qué libros leen?, y tenemos estas respuestas:

Yo leo libros de mi especialidad que es la televisión y la fotografía, tipo manuales y cosas más técnicas de mi carrera. La verdad es que sí leo pero a veces no hay tiempo y mejor me leo los resúmenes que hay en internet, usted sabe, no es mi especialidad pero sí debo leer. Yo leo libros de superación personal como los de Cuauhtémoc Sánchez, Covey, Chopra y algunos de literatura como los de antes, los clásicos como *Huasipungo*, *A la Costa* y así.

También se pregunta ¿recuerda cómo aprendió a leer?, respondieron que a través de asociación de sílabas, según recuerdan pero nada en especial. Finalmente, se pregunta: ¿usted es responsable de que los estudiantes lean adecuadamente?, dieron estas respuestas:

Yo no soy responsable de que aprendan a leer porque eso ya lo debieron aprender antes, lo que puedo hacer es ayudarles a que mejoren su forma de hacerlo. No soy totalmente responsable porque ellos en los grados inferiores ya aprendieron eso, lo que hago es ayudarlos a que usen otros libros más complicados porque los que antes leían son muy sencillos, creo. Yo creo que mi responsabilidad está en incentivarles a que sigan leyendo porque el proceso ya lo aprendieron en los años de Básica Elemental y Media y también en sus casas les deben ayudar.

De estas respuestas se deduce claramente que los docentes no son lectores activos, reflexivos, críticos, autónomo y estratégicos, como dirían algunos expertos como López y Arciniegas, Solé, Pinzas, Cassany, etc.; además, como dice Soledad Mena en el Programa Escuelas Lectoras “los docentes reproducen constantemente las prácticas pedagógicas tradicionales enseñando como se les enseñó a ellos.”⁶⁷

⁶⁷ Mena Andrade, “Sistematización de la propuesta de enseñanza del código alfabético”, 26.

Frente a esta realidad respecto a la lectura, se realiza el grupo focal, enfocándose directamente en la comprensión de la lectura. Se pregunta: ¿cómo se concibe la comprensión lectora?, nos encontramos con docentes (D.) y estudiantes (E.),⁶⁸ que emiten estas respuestas:

(D.) La comprensión lectora se la concibe mediante la lectura de algunos textos cortos, mediante la utilización de técnicas como el subrayado para que los chicos empiecen al menos a sacar la idea base de un párrafo corto, extenso no podría decir, no se ha trabajado. Se permite que lean una, dos, tres veces hasta que entiendan el significado, luego subrayan y sacan ideas principales en su cuaderno. (E.) En la clase de lengua, para la comprensión lectora se responde varias preguntas luego de que se ha leído. Se saca las ideas más importantes por párrafos. Se subraya palabras que no se entiende y luego se consulta en la casa.

No hay pautas que indiquen que es un proceso de construcción de conocimiento a partir de un texto y lo que el estudiante sabe y puede ir procesando, sino como algo mecánico cuyo objetivo es sacar ideas o hacer un resumen. Se trabaja estrategias como el subrayado, reconocimiento de ideas, dar respuesta a ciertas preguntas, pero no se hace un proceso de construcción de conocimiento sino como actividades aisladas. Es necesario que tanto los docentes como los estudiantes, tomen conciencia de que leer es comprender, y que esa comprensión debe darse de una manera crítica, admitiendo que los textos no tiene el mismo significado para todos los lectores.⁶⁹

Bajo este panorama se procede a preguntar sobre los niveles de comprensión lectora que se trabajan en el aula, a los estudiantes se les plantea cuatro preguntas, la primera encaminada a identificar el nivel literal; la segunda, el nivel inferencial; la tercera, el nivel valorativo – crítico; y la última para averiguar si les han hablado de los niveles de lectura. A los docentes, en cambio, directamente se les pregunta ¿qué niveles de comprensión se trabajan en el aula? Frente a lo cual obtuvimos estas respuestas:

(D.) Yo considero que se trabaja el nivel literal, yo no soy maestra de lengua, me falta capacitación, al nivel inferencial llegan muy poco. Como no tienen el hábito de la lectura, se llega a un nivel literal, se trata de explicar para que comprendan el texto pero les cuesta inferir ciertas respuestas. A veces se les hace opinar del texto pero hablan de que estuvo bonito y que les gustó. (E.) Sí, buscamos las respuestas en el texto. Respondemos las preguntas buscando en el texto. Algunas preguntas es difícil contestar porque la respuesta no está en el texto leído. A veces damos una opinión de si nos gusta o no. No, no nos han hablado de niveles, solo nos hacen contestar preguntas o hacer resúmenes en una hoja.

⁶⁸ Las citas textuales, en este apartado, corresponden a las respuestas emitidas por los docentes de lengua y literatura y los estudiantes de octavo de básica.

⁶⁹ Daniel Cassany, entrevistado por Alfredo Dillon, *La lectura en la era del internet*, 10 de agosto de 2011.

En resumen, respecto a los niveles de comprensión que se trabajan en la institución, en octavo de básica, vemos que prácticamente más se dedican al literal y hay cierta dificultad cuando ya se trata de inferir o tomar una postura frente al texto para expresar una crítica u opinión fundamentada. Si bien es cierto, estos niveles de comprensión, como ya se dijo anteriormente, no siguen un criterio lineal, es importante que como dice Burón, se conduzca al estudiante hacia la reflexión antes que a la simple reproducción de información,⁷⁰ que es lo que se estaría logrando con el trabajo de la lectura en las aulas.

Respecto a ¿cuál es el proceso que se trabaja en el aula? Las respuestas que se obtuvieron al respecto de docentes y estudiantes son:

(D.) Se trabaja mucho en post-lectura, lectura y pre-lectura una parte, a veces. Se hace pre-lectura, conversación sobre el tema que vamos a leer, las ideas que ellos tienen, luego se les lee, se vuelve a leer, se analiza, se conversa y llegan a comprender y dar una breve opinión del texto. Se trata de trabajar haciéndoles reflexionar pero estos chicos no ponen ganas. (E.) Se lee en silencio, se subraya las palabras que no se conoce, se consulta en la casa y luego se contesta las preguntas, este es el proceso que hacemos en Lengua. El profesor lee, hace preguntas y luego contestamos las preguntas en grupo, solo unos trabajan y otros no. Todos leemos la parte que nos toca, hablamos sobre lo que leímos y contestamos las preguntas.

Se evidencia que no hay un criterio unificado por parte de los docentes y según dicen los estudiantes, se aborda directamente la lectura; se utiliza un proceso, pero más se trabaja lo que es contestar una serie de preguntas que el profesor o el libro plantean. Es importante recalcar que si queremos que haya un verdadero aprendizaje y comprensión, se debería explorar con detenimiento los conocimientos previos o lo que el lector ya sabe,⁷¹ porque esto permitirá una mejor comprensión y que el alumno se sienta todo el tiempo motivado. En cuanto al proceso, por tanto, habría que potenciar el uso de estrategias dentro de los momentos del proceso lector.

Ahora, en cuanto a las estrategias que se utilizan en el aula para la enseñanza de la lectura, pudimos recoger estas respuestas:

(D.) Se hace sacar ideas cortas de cada párrafo, subrayar palabras y compartir oraciones. Se incrementa el vocabulario porque hay palabras que no se conoce el significado. Se hace buscar significados y contextualizar o buscar sinónimos y antónimos. (E.) Nos hacen

⁷⁰ Burón, *Enseñar a Aprender*, 40-42.

⁷¹ Frank Smith, "La lectura y sus aprendizajes", *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*, de Frank Smith (México: Trillas, 1989), 29.

subrayar las palabras que no conocemos y cuando consultamos hacemos oraciones y ponemos los sinónimos y antónimos. Nos hacen subrayar las ideas de cada párrafo y luego las copiamos y tenemos un resumen. Si es un texto de unos cinco párrafos, lo reducimos a tres.

Con lo cual se puede inferir claramente que no hay una estrategia específica de desarrollo de la comprensión lectora, sino que se trabaja una serie de actividades que tradicionalmente se vienen desarrollando en el área de lengua y literatura y que llevan a una comprensión literal del texto, sin una verdadera motivación y buscando, básicamente, el desarrollo del dominio lingüístico. La lectura debe ser vista y tratada como un proceso inferencial y constructivo, en el cual, el docente enseñe al estudiante a plantear y comprobar hipótesis acerca del texto.⁷²

En último lugar, a los estudiantes se les pregunta si al finalizar una lectura ¿se les permite reflexionar sobre lo que aprendieron?, así como si ¿se permite identificar cuál fue la estrategia que más les ayudó para comprender el texto?, o si sus docentes les han hablado de metacognición. Frente a lo cual, los estudiantes, dijeron:

(E.) A veces nos hacen reflexionar, pero lo que se hace es contestar preguntas. No se conversa mucho porque se acaba la hora y las estrategias que utilizan siempre son las mismas: subrayar, vocabulario y resumen. No sabemos que es la metacognición. En el libro del año anterior había una parte que decía autoevaluación y metacognición, pero la profesora se saltaba. No sé qué será.

Se evidencia que el trabajo con la lectura se ha vuelto rutinario ya que las estrategias, según los estudiantes, siempre son las mismas. No es común en las clases hacer una reflexión sobre las estrategias utilizadas y su utilidad. No se asume a la metacognición como un camino que ayudará, como dice Elizondo, a “conseguir un pensamiento eficaz y favorecer una autonomía reflexiva.”⁷³

Para completar esta subcategoría, con los docentes se realiza esta pregunta: ¿se aborda la metacognición?

(D.) No tengo claro lo que es la metacognición, con los estudiantes solo se hace una breve reflexión, pero no se logra que identifiquen las mejores estrategias y que más resultado les da. No se tiene claro lo que es la metacognición, solo se hace una breve reflexión de qué les pareció la lectura, pero no se pide que identifiquen las mejores estrategias que les ayudaron a comprender el texto.

⁷² Alonso y Mateos, “Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación”, 7.

⁷³ Coral Elizondo, *Cultura de Pensamiento*, (2016), 5, <http://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2016/06/culturadelpensamiento-160608181435.pdf>, último acceso: 28 de enero de 2018.

Como se evidenció anteriormente, los docentes si bien enseñan lengua no están preparados, en su gran mayoría. No son lectores activos, por lo tanto, no pueden transmitir o enseñar lo que no saben. Se conoce poco de este término, por lo cual se desconoce que como estrategia ayude a mejorar la comprensión de los textos. Sí hay un proceso de reflexión cuando leen, pero más direccionado a los conocimientos y no a las estrategias que los alumnos están utilizando para mejorar y autorregular su aprendizaje.

Para concluir el grupo focal con los docentes, se pregunta ¿cuáles son los resultados que han obtenido?:

(D.) Hay chicos que leen adecuadamente pero no comprenden, solo se lee y se corrige que la lectura sea bien vocalizada y se haga las pausas adecuadas, no hay un trabajo para realizar proceso de comprensión. A los chicos les gusta leer, pero no tienen acceso, están leyendo en la biblioteca, hay fluidez, pero no comprenden, hay una mezcla de ideas, no las pueden expresar porque su comprensión es parcial. Son pocos los que comprenden, de los 120 alumnos que yo tengo, unos 10, es decir, un mínimo porcentaje de estudiantes han logrado un adecuado nivel de comprensión lectora.

Vemos claramente que lo que se ha logrado es que los estudiantes lean de una forma fluida. Según indica un docente, el nivel de comprensión es muy bajo y un mínimo porcentaje de estudiantes sí han consolidado un buen proceso y comprenden los textos. Para efectos de este trabajo y siguiendo a Solé,⁷⁴ lo fundamental sería lograr que los estudiantes adquieran estrategias adecuadas que las puedan movilizar el momento en que leen, de acuerdo a los propósitos que tienen el momento de leer tal o cual texto.

3. Estrategias de comprensión utilizadas en las aulas de octavos de Básica

Para completar esta investigación sobre los procesos de enseñanza – aprendizaje de la lectura en octavo de Básica en la UEB, como se refirió anteriormente, también se procedió a realizar la observación de aula a docentes y un cuestionario a estudiantes, con cuyas respuestas también se ha establecido comparación a fin de validar la información obtenida.

En dicha observación y cuestionario, se definió tres procesos: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura; en cada uno se establecieron un conjunto de estrategias encaminadas a identificar cuál es el proceso usado por los docentes en el aula, para promover la comprensión lectora y la metacognición; con las respuestas dadas por

⁷⁴ Solé, *Estrategias de lectura*, 62.

los estudiantes y lo que se observó en las aulas, se elaboró un cuadro comparativo de resumen en el cual se consideró veinte estrategias en total y con esta base se hace el siguiente análisis.

Respecto al proceso desplegado antes de la lectura se puede detectar que los docentes cuando dan su clase se preocupan muy poco de motivar, de realizar preguntas previas, de activar los conocimientos previos y precisar cómo se leerá; a veces incentivan para que hagan predicciones, no logran que los estudiantes hagan conexiones con la vida, otros textos y el mundo, se observó a tres docentes y un docente hizo una que otra pregunta sobre actividades que los jóvenes realizan y que tienen relación con el texto que se está leyendo.

En el proceso que se despliega durante la lectura, encontramos que no se elabora preguntas considerando los tres niveles de comprensión sino principalmente el literal, a veces se detiene la lectura y el docente aplica alguna estrategia para lograr la comprensión, por ejemplo se dice: “qué pensaba la protagonista, por qué dio esa respuesta” o si alguna palabra es desconocida, se da el significado, es decir, se trabaja parcialmente las inferencias y según los estudiantes, no se resuelven dudas cuando algo no se logra comprender.

Igualmente, se puede ver que parcialmente se verifica si los estudiantes están asimilando el conocimiento, que luego de sintetizar relacionen las diferentes partes del texto, que evalúan el proceso y que se den el tiempo para verificar si las ideas que ellos escogieron como principales y secundarias tienen un argumento bien sustentado, aunque los estudiantes manifestaron que sí se evalúa y que se verifica que hayan sacado las ideas principales y secundarias.

En cuanto al proceso que se desplegó durante el desarrollo de la clase es el siguiente, el docente ingresa al aula, saluda a los chicos, les dice “vamos a leer un cuento de terror”, les pregunta “¿qué se siente al leer algo sobre terror?” y los estudiantes dicen “se siente miedo”, luego procede a leer el texto mientras todos están en silencio, cuando termina de leer, les pide que subrayen las palabras que no entendieron para que consulten en el diccionario. Seguidamente, les dice que se coloquen en grupos de 4 o 5 personas y les reparte una hoja a cada grupo para que contesten las siguientes preguntas: ¿Cómo se llamaba el cuento? ¿Quién es el autor? ¿Quién es el protagonista? Escriba la idea principal de cada párrafo. Haga el resumen en 3 párrafos. Cuando se termina la hora les dice que la actividad concluirá en la siguiente hora de clases.

Esto, cuando se aborda un texto literario; pero, cuando se trata de un texto expositivo como una noticia, la situación es casi idéntica, ingresa la docente, les presenta un afiche y les pide que expresen lo que observan. Responden unos tres estudiantes. Luego les dice que escuchen con mucha atención y les lee una noticia, les dice que recuerden las tres partes principales de la noticia y escribe en la pizarra, luego hace un organizador gráfico en la misma pizarra que va llenando con las respuestas a las siguientes preguntas: ¿Qué sucedió? ¿A quién sucedió? ¿Cuándo sucedió? ¿Dónde sucedió? ¿Por qué sucedió? ¿Cómo sucedió? Como ya finaliza la hora les dice que terminen en la casa y que escriban oraciones con las palabras que no entendieron y que debieron haber escrito en sus cuadernos como ya se explicó anteriormente en otras lecturas, deben ser 5 palabras y deben poner los sinónimos y antónimos.

Como constatamos, se aborda la lectura de una forma tradicional. No hay un verdadero proceso de comprensión y peor aún de llegar a desarrollar procesos cognitivos de nivel superior. En las clases, no se trabaja las etapas de la lectura que si bien es cierto son conocidas por los docentes pero que en el momento de desarrollar la clase, no se las asume como proceso que conducirá al estudiante a lograr aprendizajes significativos.

Contrastando con lo encontrado en la entrevista abierta a directivos y los grupos focales, se podría decir que hemos transmitido a nuestros estudiantes la idea de que evaluar es contestar a ciertas preguntas y que en un texto hay una sola idea principal. En realidad la verdadera comprensión depende del lector y en ese proceso, debe aprender a dirigir su pensamiento así como a construir un nuevo conocimiento el cual debe compartir y comunicar a los demás.⁷⁵

En cuanto tiene que ver con el proceso de después de la lectura, se evidencia que no se trabaja la paráfrasis del texto, no se generaliza el conocimiento, ni se busca que los estudiantes sean conscientes de las estrategias que les permitieron la comprensión de lo leído; mientras que mínimamente se promueve la reflexión porque se hace alusión a alguna cualidad o actuación de los personajes y parcialmente se asiste a los estudiantes en el proceso. La mayoría de la hora clase se dedica a leer, no hay un proceso sostenido de comprensión y el ambiente en el cual el estudiante tiene oportunidad de trabajar no se le brinda la libertad y seguridad de preguntar o equivocarse, porque lamentablemente el error es visto como generador de castigo. Al observar la clase se detecta que el error es

⁷⁵ Lomas, “Leer para escribir, escribir para ser leídos (y leídas)”, 9.

corregido y no utilizado para incentivar la reflexión y como una oportunidad de aprender, mejorar y superarse.⁷⁶

Este es el panorama en el cual se desarrolla la lectura en la UEB, en el Octavo de Básica. Los estudiantes no leen y cuando lo hacen, no utilizan la lectura como un medio de aprendizaje. Comprenden parcialmente lo que leen, ven a la lectura como algo aislado, rutinario y no como la herramienta que ayudará no solo en el Área de Lengua sino en otras áreas. Contestan preguntas sin tomar conciencia de que al hacerlo debe haber un proceso en el cual relacionen sus conocimientos previos con los nuevos. No se les da la oportunidad de gestionar su propio aprendizaje a través del uso de estrategias metacognitivas.

Los docentes, por su parte, no gestionan procesos ni estrategias que ayuden a superar esa barrera de creer que la lectura es únicamente un proceso de decodificación preciso para alcanzar fluidez y no una herramienta necesaria para procesar la información que cada día es profusa. Se sigue enseñando de una manera tradicional, no se trabaja desde el enfoque comunicativo como se propone en el ajuste curricular vigente y no se capacitan para cambiar, aunque están conscientes de esa necesidad. No se promueve el desarrollo de habilidades cognitivas ni metacognitivas de una forma adecuada ya que se está pensando en la lectura como resultado y no como un proceso intencional, interactivo, gradual y estratégico, al que hacen alusión López y Arciniegas, detallado en el primer apartado.

Si se quiere lograr que los estudiantes utilicen la lectura como una herramienta de aprendizaje, el docente debe enseñar a los estudiantes a identificar problemas en la comprensión y cómo utilizar estrategias tanto cognitivas como metacognitivas que les ayuden a superar dichos problemas.

⁷⁶ Juan Guerrero, Edwin Castillo, Héctor Chamorro y Gloria Isaza, “El error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas”, *Plumilla Educativa*, n.º 12 (2013): 380.

Capítulo tres

Propuesta de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora

A partir de esta realidad, en este apartado se da a conocer la propuesta de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de Octavo de Básica de la UEB. Estas estrategias pueden ser utilizadas en otros niveles y en otras áreas porque, como se argumentó anteriormente, permiten mejorar procesos que le ayudan al estudiante a gestionar su propio aprendizaje.

En términos de varios académicos, es necesario proveer al estudiante de una “caja de herramienta”⁷⁷ que no es otra cosa que estrategias que le permitan conocer y controlar lo que va procesando en la lectura, de acuerdo a su motivación, intereses y conocimientos previos. Como se indica en el Programa OCDE para la Evaluación Internacional de Alumnos PISA 2009, esas herramientas son estrategias metacognitivas importantes en procesos de pensamiento relacionados con el perfeccionamiento y regulación de la comprensión lectora.

1. Contexto

Al realizar esta investigación, se revelaron bajos resultados en lo concerniente a la comprensión lectora entendida como un proceso cognitivo en el cual el lector elabora el significado a partir de sus conocimientos previos.⁷⁸ De aquí se desprende la utilidad del conocimiento y cómo aprender a controlar procesos cognitivos; es decir la metacognición, que lleva al lector a reflexionar sobre lo que lee y poder convertirse en un lector autónomo.⁷⁹

De igual forma, se puede colegir que como hay un nivel bajo en lo que respecta al desarrollo de la metacognición, hay un desempeño lector deficiente. En otros términos, los estudiantes no cuentan con las herramientas necesarias que les permitan afrontar la

⁷⁷ Calero, “El lector como reparador de significado”, 83.

⁷⁸ Cassany, Luna y Sanz, *Enseñar lengua*, 215; Pinzas, *Guía de Estrategias metacognitivas*, 40; Isabel Solé, “Competencia lectora y aprendizaje” en *Revista Iberoamericana de Educación* n. °59 (2012): 54; Calero, “El lector como reparador de significado”, 87.

⁷⁹ Cassany, Luna y Sanz, *Enseñar lengua*, 509.

lectura como un proceso y no solo como un producto como se lo viene realizando y como se evidencia en el estudio realizado en la institución. En definitiva, no se ha permitido el desarrollo de procesos cognitivos ni estrategias metacognitivas, lo cual también se corrobora con un aprendizaje superficial o simplemente literal de lo que se lee.

2. El enfoque metacognitivo para la enseñanza de la lectura

El proceso de comprensión de un texto está determinado tanto por el uso de estrategias cognitivas como metacognitivas. Según López y Arciniegas, dicho proceso se resume en: “La toma de conciencia de la lectura como proceso estratégico y de sus implicaciones en los procesos de comprensión de textos y aprendizaje. El autocontrol y la autorregulación del proceso durante el mismo y su evaluación después de su ejecución.”⁸⁰ En este contexto, el propósito de esta propuesta no es solo instructivo, sino encaminado para que el estudiante llegue a gestionar su propio conocimiento, entrenándolo en estrategias fundamentales para mejorar la comprensión lectora.

Es muy importante tomar en cuenta que las estrategias deben estar encauzadas a lograr una lectura intencional, activa, competente, autorregulada.⁸¹ Por lo tanto, es necesario que los docentes aporten con mejores condiciones que ayuden a los estudiantes, en este caso, a convertirse en usuarios autónomos y competentes de la lengua escrita, en general; y particularmente en lo relacionado a la comprensión lectora de textos expositivos,⁸² que los estudiantes manejan no solo en Lengua y Literatura sino en todas las áreas.

Bajo este enfoque, esta propuesta, como ya se aludió en el primer apartado, hace referencia al conocer y al controlar, componentes de la metacognición. En otros términos, lo que se quiere proponer está relacionado con el desarrollo de procesos cognitivos relacionados con la tarea, la persona y las estrategias,⁸³ y procesos de regulación que requieren planificar, supervisar y evaluar el nivel de comprensión.⁸⁴

⁸⁰ López y Arciniegas, *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento*, 26.

⁸¹ Cassany, Luna y Sanz, *Enseñar lengua*, 512; Pinzas, *Guía de Estrategias Metacognitivas*, 76; Calero, “El lector como reparador de significado”, 97.

⁸² José Antonio Ray Bazán, “Análisis de las demandas y mediaciones para la comprensión de textos expositivos”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* vol. 16, n. °49 (2011), 438.

⁸³ John Flavell, “Desarrollo cognitivo: pasado, presente y futuro”, *Developmental Psychology* vol. 28, n. °6 (1992): 998-1005.

⁸⁴ Burón, *Enseñar a Aprender*, 32.

3. Sistema de estrategias y proceso para el desarrollo de la comprensión lectora, para estudiantes de Octavo año.

Luego de haber analizado varias investigaciones y estudios académicos, en este apartado se hace una exposición de la propuesta de estrategias seleccionadas que lleven al estudiante a desarrollar procesos cognitivos. Estas estrategias, si bien no son nuevas para el docente, lo que se pretende es que guíen su trabajo en el aula.

3.1. Propósito

Contribuir con un conjunto de estrategias generalizadas que permitan el desarrollo de la metacognición en la comprensión lectora de los estudiantes. Abrir la posibilidad de transformar los procesos educativos en el aula, con estrategias que se centran en el alumno como el responsable de su propio aprendizaje ya que la metacognición no solo es muy importante para la lectura eficiente como dice Pinzas, sino que también lo es para las matemáticas, la escritura expresiva, el discurso oral, la investigación y una variedad de actividades escolares y no escolares.⁸⁵

3.2. Descripción de la propuesta

Esta propuesta consiste en presentar una serie de estrategias que se deben enseñar de manera directa y explícita como se fundamentó en el primer apartado. Para que sean más viables, se acompañan de una guía de trabajo que ayudará a consolidar los componentes metacognitivos, la “escalera de la metacognición” que promueve la reflexión y un ejemplo de una clase de lectura, para que el docente la use como modelo.

Estas estrategias permitirán desarrollar procesos cognitivos y metacognitivos en la comprensión lectora. Servirán a los docentes para que guíen a sus estudiantes y les proporcionen las herramientas indispensables para llevar adelante un buen proceso lector. Es importante volver a recalcar, que comprender es una tarea que demanda un lector activo que movilice su pensamiento; un lector que, por un lado, necesita que alguien le guíe y esté consciente del porqué, cómo y cuándo usar las estrategias y por otro, le dé herramientas para que controle el proceso de comprensión.⁸⁶

⁸⁵ Juana Pinzas, *Metacognición y lectura* (Perú: Fondo Editorial, 2003), 25.

⁸⁶ Calero, “El lector como reparador de significado”, 111-2.

Dicha propuesta toma como base los tres subprocesos propuestos por Solé: antes, durante y después de la lectura, descritos en el primer apartado. Así mismo, estos momentos se relacionan de forma directa con los componentes metacognitivos: planificar, supervisar y evaluar y las estrategias propuestas, como podemos apreciar en la siguiente tabla.

Tabla 6
Metacognición - Comprensión lectora

Variables intervenientes	Proceso lector	Componentes metacognitivos	Estrategias propuestas
Tarea Persona Estrategia	Antes de la lectura	Planificación	Activar conocimientos previos
	Durante la lectura	Supervisión	Predecir Inferir Identificar la idea principal Visualizar
	Después de la lectura	Evaluación	Resumir / Sintetizar Pensar en voz alta Autoevaluarse

Fuente: Varios autores⁸⁷

Elaboración: Sonia Velasco C.

4. Desarrollo de la propuesta

Antes de desarrollar la propuesta, se sugiere tomar en cuenta que si queremos consolidar procesos cognitivos y metacognitivos, es conveniente hacerlo desde el inicio del año escolar para tener la oportunidad de ir trabajando, durante todo el proceso, las estrategias más adecuadas y así lograr que los estudiantes se vuelvan cada vez más independientes. A continuación vamos a presentar las estrategias propuestas, pero antes, como se mencionó en el acápite anterior, se propone una guía de trabajo que ayudará a consolidar los tres componentes metacognitivos: planificación, supervisión y evaluación y la escalera de la metacognición que favorecerá el proceso de control,

⁸⁷ John Flavell (1981), citado en Pedro Allueva, “Conceptos básicos sobre metacognición”; Solé, *Estrategias de lectura*; Calero, “El lector como reparador de significado”; Pinzas, *Guía de Estrategias Metacognitivas*.

independientemente del texto y del área en la cual se va a trabajar. El docente, conforme va adquiriendo experticia en el manejo de estos procesos, hará los cambios pertinentes.

Tabla 7
Guía de trabajo – Componentes metacognitivos

	OBJETIVOS	PREGUNTAS
PLANIFICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer cuál es el objetivo de la lectura. • Identificar o definir estrategias que se van a utilizar. • Activar conocimientos previos. • Enunciar hipótesis. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Para qué voy a leer este texto? • ¿Qué pasos voy a utilizar para leerlo? • ¿Qué sé sobre el tema? • ¿De qué se tratará?
SUPERVISIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Comprobar si está entendiendo lo que se lee. • Corregir fallos si los hay. • Comprobar si las estrategias son apropiadas. • Relacionar lo nuevo con los conocimientos previos. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Comprendo adecuadamente la información del texto? • Si no comprendo ¿qué creo que está pasando? ¿Cómo debo solucionarlo? • ¿Qué tipo de texto estoy leyendo y a qué se refiere? • ¿Las estrategias que estoy utilizando son apropiadas? • ¿Estoy relacionando lo nuevo con mis conocimientos previos, con otros textos, con el mundo?
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre el proceso lector. • Autoevaluar la comprensión lectora global del texto. • Identificar causas si hay fallos y proponer soluciones para minimizar errores en próximas lecturas. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Comprendí correctamente el texto? • ¿Cuáles fueron las causas? • ¿Se puede mejorar, cómo? • ¿Cómo lo haré la próxima vez?

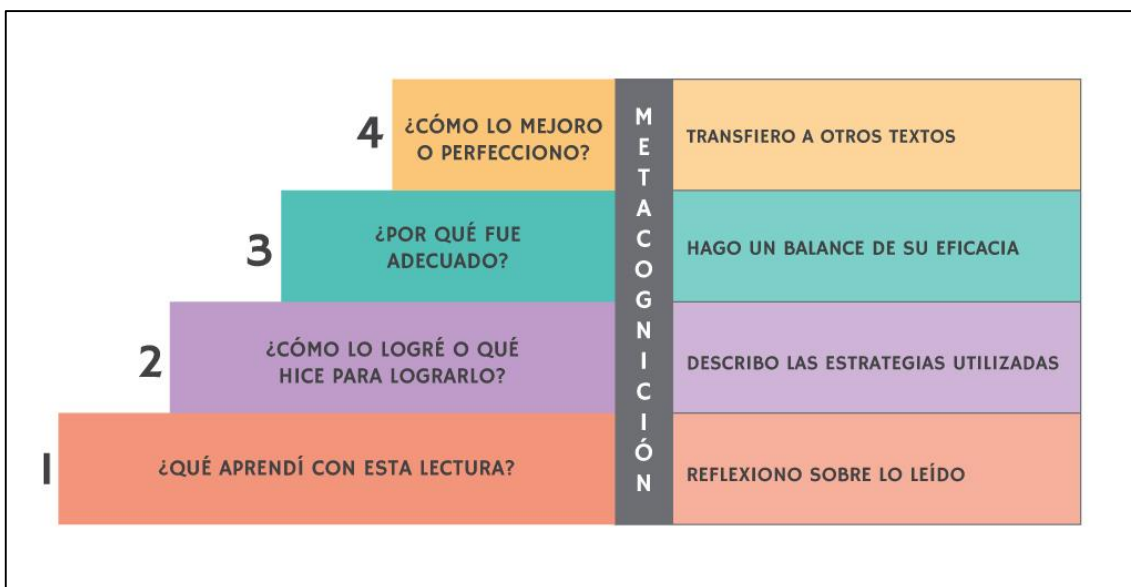
Fuente: Varios autores⁸⁸

Elaboración: Sonia Velasco C.

⁸⁸ Solé, *Estrategias de lectura*, Calero, “El lector como reparador de significado”, Pinzas, *Guía de Estrategias Metacognitivas*.

De la misma manera, para ayudar en el proceso de control metacognitivo, es necesario plantearse una serie de interrogantes. Para ello se toma como base lo que propone Swartz y otros, cuando hablan de “la escalera de la metacognición”, en la cual con cuatros sencillos pasos se logra una lectura eficaz. Para efectos de esta propuesta, se la presenta con unas pequeñas modificaciones que ayudarán a los estudiantes a consolidar el proceso lector.

Tabla 8
Escalera de la metacognición



Fuente: Varios autores⁸⁹

Elaboración: Sonia Velasco C.

Es importante que el docente, en cada lectura y en cada momento de la lectura, dé el tiempo adecuado para que el estudiante realice una guía de trabajo y vaya ejecutando la autoevaluación. Así mismo, para enseñar las diferentes estrategias, el docente debe utilizar la “Enseñanza directa y explícita de estrategias” definida en el primer apartado, que habla de *Descripción explícita*, *Modelado de la estrategia*, *Práctica supervisada y guiada*, *Trabajo colaborativo y reflexión*, y *Práctica independiente y autoevaluación*.

A continuación se detallan las diferentes estrategias propuestas y se sugiere que se trabaje con los cuatro pasos de la “escalera de la metacognición”. No son las únicas estrategias, como ya se mencionó, ni obligatorio desarrollarlas; pero, ayudarán mucho a los estudiantes, considerando que si se practican con frecuencia y flexibilidad, acaban

⁸⁹ Robert Swartz et al., *El aprendizaje basado en el pensamiento* (Estados Unidos: SM, 2013), 103-30.

convirtiéndose en el modo natural de pensar y utilizar los contenidos curriculares dentro del aula.⁹⁰

Cabe recordar que el objetivo de esta propuesta es que los docentes enseñen a los estudiantes las estrategias para que poco a poco las vayan utilizando y las apliquen a otras áreas. Que comprendan que la lectura es una herramienta necesaria en todo proceso de aprendizaje.

4.1. ESTRATEGIA 1: Activar conocimientos previos

Esta estrategia consiste en indagar los conocimientos que tiene el estudiante respecto a lo que va a leer, no consiste en agregar nuevos conocimientos sino identificar los más importantes, se trata de pedir a los alumnos que expresen todo lo que conocen, saben o han escuchado sobre el tema.⁹¹ Significa escudriñar en la mente del lector sensaciones, experiencias, informaciones que puedan conectarse con lo nuevo, de una manera pertinente. Se relaciona directamente con el proceso cognitivo de “integración” porque este proceso permite definir conocimientos previos del lector.

Es importante que el docente reflexione en voz alta sobre qué significa activar los conocimientos previos. Se debe recalcar sobre la importancia que éstos tienen para que el estudiante se vaya dando cuenta de la relación que se da entre lo que él sabe con lo nuevo y por lo tanto sea más fácil su comprensión.

Modelado

El docente procede a realizar un modelado de la estrategia con una lectura corta. Pensando en voz alta, va dirigiendo el proceso para que los estudiantes se den cuenta cómo deben hacerlo. Para ello puede hacer una lluvia de ideas. Realizar preguntas focalizadas y directas. Promover una conversación y llevarla a lo que necesita que los estudiantes encuentren en su mente. Organizar una discusión. Proponer una tarea, etc.; todo depende del tema del texto.

Actividades guiadas – trabajo colaborativo

Una vez comprendido este paso ahora escogen una lectura, los estudiantes con la guía del docente, realizan la actividad, pueden hacer una lluvia de ideas, usando un cuadro como este:

⁹⁰ David Perkins, citado en Boira Soriano, “Rutinas y destrezas”, *La Reserva pedagógica*, n. °3 (2017), 25.

⁹¹ Pinzas, *Guía de Estrategias Metacognitivas*, 71.

¿Qué sé?	¿Qué he visto?	¿Qué he escuchado o experimentado?

Luego, entre todos, analizan la información. Así, quedarían activados los conocimientos previos para leer ese texto seleccionado.

Actividades individuales – autoevaluación

Terminada esta práctica, y una vez consolidada, ya el estudiante la puede realizar solo y aplicar a cualquier situación. Finalmente, es importante que se le dirija al estudiante para que haga una reflexión y pueda autoevaluar la utilidad de la estrategia, con la ayuda de la escalera de la metacognición que mencionamos anteriormente, propuesta por Swartz.⁹²

4.2. ESTRATEGIA 2: Predecir

Es una estrategia que permite al lector suponer y anticipar lo que pasará en la lectura, en una circunstancia o hecho o en el texto mismo. Se utiliza una predicción para planificar la tarea, para demostrar, analizar y regular la lectura, para despertar la creatividad y hacer conexiones ya sea con la vida, otros textos o el mundo.⁹³ Se relaciona con el proceso cognitivo de “integración” ya que el lector puede pronosticar lo que va a suceder, basado en pistas. Por tanto, para predecir, se ejecutan suposiciones a partir de la información que tiene el texto. Esa información se precisa como “pistas” que ayudan a conjeturar lo que pasará. Dichas pistas pueden ser: las ilustraciones, el título del texto, la estructura, el autor, los detalles, conocimientos previos, etc.

Recordemos que en esta parte, el docente reflexiona en voz alta sobre qué significa predecir y la importancia que tiene en la lectura. También hay que enseñar a los lectores que no necesariamente todas las predicciones deben ser acertadas, lo importante es hacer el ejercicio de predecir.

Modelado

El docente procede a realizar un modelado de la estrategia con una lectura corta. Puede, en principio utilizar una guía como esta:

⁹² Para todas las estrategias siguientes se procederá de la misma manera en Actividades individuales; por lo tanto, de la estrategia 2 a la 9 ya no consta este paso.

⁹³ Ana Luisa Morán y Ana Mireya Uzcátegui, “Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes del octavo grado de educación básica”, *Revista de artes y humanidades UNICA* vol. 7, n. °16 (2006): 35-55.

¿De qué se tratará...? ¿Qué pasará...?	¿Por qué supongo eso?	¿Sucedio lo que predije? ¿Qué sucedió en realidad?

Luego ya no es necesario usar una guía porque los lectores lo hacen automáticamente. Recordemos que siempre es importante hacer una reflexión general.

Actividades guiadas

Una vez comprendido este paso ahora escogen una lectura. Los estudiantes con la guía del docente, realizan la actividad, observan los paratextos y van dando las respuestas a los planteamientos que en principio hace el profesor y que poco a poco los estudiantes van asumiendo esa responsabilidad y aprendiendo a realizar predicciones.

4.3. ESTRATEGIA 3: Inferir

Es una estrategia básica en la lectura ya que demanda un proceso lógico, es decir consiste en sacar una conclusión estimando las pistas encontradas en la lectura; sirve para deducir la información que se encuentra implícita o sobreentendida en el texto; para ello, el lector establece un diálogo con el texto, integrando significados sobreentendidos, vinculando y completando ideas para tener una representación integral del texto.⁹⁴ Se relaciona también con el proceso de “integración” ya que el estudiante deduce y elabora significados.

Según Khemais,⁹⁵ las inferencias pueden ser de diversos tipos ya que permiten establecer relaciones a nivel sintáctico, proposicional y pragmático entre los diferentes elementos y secuencias textuales para comprender un texto de manera global. A continuación una breve síntesis de las clases de inferencias, que servirá de guía al docente, el momento de enseñar esta estrategia:

- Inferencias relacionadas con la intención del autor
- Inferencias relacionadas con objetivos
- Inferencias instrumentales
- Inferencias secuenciales
- Inferencias de antecedentes causales

⁹⁴ TERCE, UNESCO, *Aportes para la enseñanza de la lectura* (Chile: Acento en la Ce SPA, 2016), 21.

⁹⁵ Jouini Khemais, Estrategias inferenciales en la comprensión lectora, *Glosas didácticas. Revista electrónica internacional* ISSN 1576-7809 (Arabia Saudí: King Saud University, 2005): 111-3.

- Inferencias de consecuencias causales. Las inferencias de causa/efecto pueden adoptar diferentes modalidades: 1. Una causa (antecedente) y un efecto. 2. Una causa puede dar lugar a dos efectos o consecuencias. 3. Varias causas pueden ser responsables de la aparición de un solo efecto.

- Inferencias emocionales
- Inferencias de estado
- Inferencias comparativas
- Inferencias de predicción
- Inferencias referenciales

El docente, para modelar esta estrategia, debe reflexionar en voz alta sobre qué significa inferir, la importancia que tiene en la lectura y cómo hacerlo. Todo depende del tipo de texto y de la intención del lector.

Modelado

El docente procede a realizar un modelado de la estrategia con una lectura corta y adecuada al nivel alcanzado por los estudiantes de su grupo. Puede comenzar haciendo preguntas literales y luego proceder a dar pistas para que los estudiantes puedan ir realizando inferencias.

Actividades guiadas

Una vez comprendido este paso ahora escogen una lectura. Los estudiantes con la guía del docente, comienzan a leer primero en parejas y van deteniéndose para ir realizando inferencias de acuerdo a las pistas que van encontrando a lo largo del texto, pueden hacerlo en orden secuencial. Una vez que se ha trabajado en parejas y se ha entendido la estrategia, el estudiante lo puede hacer de manera individual. El docente debe realizar permanentemente varias preguntas hasta que el estudiante le encuentre la lógica y aprenda a inferir correctamente.

4.4. ESTRATEGIA 4: Identificar la idea principal

Es una estrategia muy compleja donde lo más importante es diferenciar entre tema e idea principal. El tema se puede expresar mediante un sintagma o una palabra y da a conocer lo que trata el texto; en cambio la idea principal es el enunciado más significativo que utiliza el autor para exponer el tema, como dice Caballero y otros, esta idea responde a la pregunta: “¿cuál es la idea más importante que el autor pretende explicar en relación

con el tema?”⁹⁶ Se relaciona con el proceso cognitivo de “focalización” debido a que el estudiante, de acuerdo a sus propósitos de la lectura, presta mayor atención a lo que es importante.

Modelado

El docente procede a realizar un modelado de la estrategia con una lectura corta. Primero debe explicar qué es la idea principal y para qué sirve; segundo, recordar por qué se está leyendo ese texto, lo cual conduce al estudiante a recordar su objetivo y los conocimientos previos; tercero, identificar el tema y relacionarlo con sus objetivos, para centrar la atención en lo que se busca en la lectura; cuarto, mientras se va leyendo, dar a conocer a los estudiantes lo más importante y por qué lo es, siempre es necesario ir reflexionando por qué esa es la idea principal o por qué hay que ir la construyendo, no todos los textos son iguales.⁹⁷

Finalmente, cuando ya ha terminado la lectura, es fundamental reflexionar sobre el proceso seguido. Esta es una estrategia útil para aprender a establecer lo que es principal en un texto, no hay reglas establecidas, todo depende de los propósitos de la lectura.

Actividades guiadas

Una vez comprendido este paso ahora escogen una lectura. Los estudiantes con la guía del docente, comienzan a leer primero en parejas y van desarrollando los pasos para identificar la idea principal. Es importante que se piense en los propósitos de la lectura, se activen los conocimientos previos y se construya la idea principal acorde a esos propósitos.

4.5. ESTRATEGIA 5: Visualizar

Es una estrategia que está relacionada con las sensaciones, lo cual permite que leer sea más motivador y placentero, consiste en ir formando una idea del texto en nuestra mente con lo que se va leyendo y los conocimientos previos que se tengan, hasta visualizar una imagen completa de lo que representa el texto; se puede ayudar al estudiante identificando frases o palabras que activan nuestros sentidos.⁹⁸ Se relaciona con el proceso cognitivo de “elaboración” porque el estudiante va construyendo sus

⁹⁶ Javier Caballero, Gabriel Jiménez y Ángel López, *Como trabajar la idea principal* (Ávila: Equipos de Orientación Educativa, 1999), 6.

⁹⁷ *Ibíd.*, 7.

⁹⁸ Pinzas, *Guía de Estrategias Metacognitivas*, 37.

propios significados integrando lo que dice el texto y sus saberes previos. El docente reflexiona en voz alta sobre qué significa visualizar y la importancia que tiene en la lectura, para ello puede utilizar una rutina o preguntas que permita al estudiante consolidar el proceso ya que únicamente se la puede desarrollar en forma oral y en parejas.

Modelado

El docente procede a realizar un modelado de la estrategia con una lectura corta. Lee, se detiene en alguna parte del texto, en la pizarra o en un papelote, escribe palabras que producen sensaciones, expresa lo que ve, lo que siente, lo que piensa y luego describe lo que imagina, tratando de inmiscuir el mayor número de sensaciones, utilizando todos los sentidos para que los estudiantes se sientan motivados a realizarlo y descubran que las palabras nos pueden transportar al mundo del autor o a crear nuestro propio mundo.

Actividades guiadas

Una vez comprendida la estrategia, escogen una lectura, conforme van leyendo van haciendo las anotaciones que involucren sensaciones. Se detienen, comparten lo que imaginan y reflexionan sobre lo que les llevó a realizar tal o cual visualización.

4.6. ESTRATEGIA 6: Resumir / Sintetizar

Resumir, es la estrategia más compleja cuando se lee un texto, porque no se trata de escoger frases y copiarlas indiscriminadamente o reducir el tamaño del texto; de lo que se trata es de hacer una lectura completa y luego un análisis minucioso de lo más relevante para incluirlo en el resumen. La síntesis, en cambio, consiste en redactar un nuevo texto con un nuevo lenguaje, siguiendo los mismos pasos usados para resumir. Para que el estudiante comprenda esta diferencia, es necesario que el docente dé varios ejemplos de resumen y síntesis con el propósito de analizarlos, enseñar y practicar técnicas como el subrayado y la toma de apuntes y utilizar los textos producidos por los alumnos en otras actividades.⁹⁹ Se relaciona con la estrategia cognitiva de “organización” ya que el estudiante tiene la oportunidad de estructurar el texto.

Modelado

El docente procede a realizar un modelado de la estrategia con una lectura corta. Una vez terminada la lectura hace un análisis detallado del texto, previamente debió ir

⁹⁹ Cassany, Luna y Sanz, *Enseñar lengua*, 234-5.

resaltando las palabras y partes más importantes; es decir, ya antes se debió trabajar la técnica del subrayado. Esas ideas las puede jerarquizar en un organizador gráfico, preferiblemente de manera secuencial, depende del texto. Concretadas las ideas, ya puede realizar el resumen o una síntesis. Lo más importante es que el estudiante se dé cuenta de que no se trata de copiar indiscriminadamente las ideas sino que comprenda cómo hacerlo correctamente.

Actividades guiadas

Una vez comprendida la estrategia escogen una lectura. Los estudiantes con la guía del docente, comienzan a leer primero en parejas y van deteniéndose en las palabras o frases que no entienden, van resaltando o subrayando lo que consideren más relevante. Al terminar la lectura hacen un análisis detenido y esquematizan las ideas en un organizador gráfico para hacer su resumen o síntesis. Si desean pueden usar un organizador gráfico con el cual estén familiarizados, hasta dominar la estrategia, también es conveniente iniciar con lecturas cortas.

4.7. ESTRATEGIA 7: Pensar en voz alta

Es una estrategia que se debe realizar durante todo el proceso lector porque permite visibilizar el pensamiento.¹⁰⁰ Además, cuando los alumnos tienen la oportunidad de verbalizar lo que están pensando se involucran más en la tarea de comprender y auto-controlar cómo lo van comprendiendo.¹⁰¹ Se relaciona con el proceso cognitivo de “verificación” ya que durante todo el proceso se puede ir constatando lo que se va aprendiendo.

Modelado

El docente procede a realizar un modelado de la estrategia con una lectura corta. Durante todo el proceso debe ir pensando en voz alta para que los estudiantes comprendan lo importante que es esta estrategia.

Actividades guiadas

Una vez comprendida la estrategia se debe trabajar entre pares, con el grupo completo y que lo hagan individualmente en casa. Lo importante es ayudar a los

¹⁰⁰ Pinzas, *Guía de Estrategias Metacognitivas*, 68.

¹⁰¹ Andrés Calero, *La estrategia “reflexionar en voz alta” al servicio del control y supervisión de la comprensión lectora*, accedido 15 de marzo de 2018, párr. 17 <http://comprension-lectora.org/la-estrategia-reflexionar-en-voz-alta/>.

estudiantes para que aprendan a verbalizar lo que van realizando, esto les ayudará a mejorar otros aspectos relacionados con el uso adecuado de la lengua.

4.8. ESTRATEGIA 8: Auto-evaluarse

La autoevaluación es el monitoreo permanente que debe realizar el lector cuando lee un texto, desde antes de leer, durante el proceso y hasta después de hacerlo para detectar errores, solventar dudas e ir haciendo inferencias con el propósito de comprender lo que va leyendo.¹⁰²

La autoevaluación ayuda a desarrollar el conocimiento metacognitivo sobre el lector (ellos), la tarea y las estrategias; los estudiantes, poco a poco, aprenden a ejercer supervisión y control, lo cual les beneficia en el aspecto cognitivo y afectivo porque alcanzan éxito en las tareas académicas; y finalmente, se convierten en lectores autónomos.¹⁰³ Se relaciona con el proceso cognitivo de “verificación” ya que el lector tiene la oportunidad de darse cuenta si las estrategias utilizadas son las adecuadas o cómo ir las mejorando o cambiando por otras.

Modelado

El docente procede a realizar un modelado de la estrategia con una lectura corta. Durante todo el proceso debe ir haciendo pausas y autoevaluando su trabajo y la comprensión del texto, para ello puede usar listas de cotejo si así lo considera necesario o rúbricas que explicadas desde el inicio del proceso a los estudiantes, no solo guiarán su trabajo sino la calidad de éste.

Actividades guiadas

Una vez comprendida la estrategia se debe trabajar entre pares, con el grupo completo y que lo hagan individualmente en casa. Es necesario que el estudiante e inconscientemente vaya autoevaluando todo lo que hace para que se vuelva independiente y autónomo.

¹⁰² Cassany, Luna y Sanz, *Enseñar lengua*, 224.

¹⁰³ Andrés Calero, Las listas de control, un instrumento de autoevaluación y desarrollo metacognitivo de los lectores, accedido 15 de marzo de 2018, párr. 3-6 <http://comprension-lectora.org/las-listas-control-instrumento-autoevaluacion-desarrollo-metacognitivo-los-lectores/>.

5. Criterios pedagógicos para desarrollar estas estrategias.

Para lograr que estas estrategias propuestas sean utilizadas adecuadamente por los estudiantes, es necesario que se considere los siguientes criterios:

- Incluir sesiones semanales en las cuales se planifique el desarrollo de determinada estrategia.
- Utilizar textos acorde al nivel y realidad de los estudiantes.
- Utilizar como recursos la guía de trabajo metacognitivo o la escalera de la metacognición propuesta.
- Modelar la estrategia para que los estudiantes vean su utilidad, sin olvidar que hay que hacerlo pensando en voz alta.
- Crear oportunidades para que el estudiante ponga en práctica las estrategias.
- Usar listas de cotejo o rúbricas para que el estudiante auto-reflexione y regule su propio proceso de aprendizaje.

6. Ejemplo de una clase de lectura

LECTURA TOMADA DEL LIBRO DE OCTAVO DE BÁSICA

¡Machete contigo!

Skating Portoviejo, Manabí

Por Enrique Pesantes y Marcelo Lalama

(Tomado de *Skateboard Magazine* (2006). Guayaquil:Soul Search Publications, pp. 32 a 35.)



En la temporada 2006 decidimos hacer un *trip* de *skate*. Decidimos ir a Portoviejo, sin imaginarnos que nos encontraríamos con tan buenos *spots* y patinadores como Andrés Arequipa, quien fue nuestro anfitrión y guía. Nos encontramos con Andrés Holguín en el Registro Civil y desde ahí empezamos nuestra aventura.

A los pocos minutos de llegados nos fuimos a un festival nacional de *hardcore* donde se sentía una fuerte fusión entre el *skate* y el rock, con presentaciones de bandas de Guayaquil, Quito y Ambato.

Después nos trasladamos a Manta, que queda a unos cuarenta minutos, donde nos llevamos la sorpresa de que, aunque es una ciudad principal, no encontramos muchos *skaters*, solo a “Osito” y a “Rata”. Quedan desaprovechados buenos *spots* como el Manicentro, la concha acústica, el malecón de El Murciélago y la loma del barrio Umiña. Así que ¡pónganse las pilas, mantenses! y hagan que el movimiento del *skateboarding* crezca en su ciudad.

A diferencia de Manta, Portoviejo es una ciudad con varios *skaters*; aquí lideran el movimiento alrededor de cuarenta. Actualmente, los patinadores de esta ciudad se encuentran formando el P.S.C. (Portoviejo *Skateboarding* Club) y entre sus filas los que más resaltan son Marcos Anchundia, la Melo, Penalga, Aldo, Arequipa, Martín y Luis Tuares (Pintado), quien a más de dirigir el club tiene su marca de tablas junto a Ernesto Cordovéz. Ellos crearon Mija Longboards que se dedica a fabricar tablas personalizadas a un costo de US\$ 40 y llevan en el mercado alrededor de dos años. Como base tienen las canteras de Picoazá.

La vida de un *skater* en esta pequeña ciudad es relajada. A los *skateboarders* de Portoviejo se los puede encontrar en el BCM, el Estadio o el Banco del Pacífico, que son los *spots* de reunión, o en los barrios Mejía y Los Tamarindos, donde tienen sus cajas, tubos y rampas. Se dice que allí nacieron “los poseídos”, camada de jóvenes patinadores de quienes se espera que sacarán la cara en tiempo venideros.

Portoviejo también tiene sus leyendas y pioneros, como Xavier Barcia, Galo Zambrano, Geo Moya, quien reside en Nueva York y patina para Osiris y Autobahn Wheels junto con Rodney Torres y Danny Falla. Y al último, pero no menos importante, Gabriel Manzo, que actualmente reside en España.

Si quieres visitar Portoviejo, vas a encontrar buenos *spots* y seguro que la pasarás bien. Te damos también unos datos extras: la población es de alrededor de 300 000 mil habitantes, fue fundada el 12 de marzo de 1535 e independizada el 18 de octubre de 1820, ¡así que ya sabes cuándo ir para las fiestas!

Para el desarrollo de esta clase de lectura, se propone seguir los siguientes pasos, cabe recordar que no se puede desarrollar en un período de 40 minutos, sino en por lo menos 3 períodos:

PLANIFICACIÓN – ACTIVAR CONOCIMIENTOS PREVIOS

1. Hacer algún ejercicio de relajación o de gimnasia cerebral.
2. Antes de comenzar, observar palabras escritas en letra cursiva, deducir por qué están escritas de esa manera; clarificar significados usando estrategias como

descomposición de palabras, conocimientos previos, diálogo con los compañeros, contexto, uso del internet, etc.

3. Pedir a los estudiantes que planifiquen su lectura, pueden responder estas preguntas:
 - ¿Para qué voy a leer este texto?
 - ¿Qué pasos voy a utilizar para leerlo?
 - ¿Qué sé sobre el tema?
 - ¿De qué se tratará?
4. Pedir a los estudiantes que conversen en parejas sobre la imagen que observan en la lectura y demás paratextos.
5. Desplegar una lluvia de ideas e ir escribiendo en un papelote o en la pizarra lo más relevante.
6. Hacer una reflexión con todos los estudiantes sobre los conocimientos previos y sobre la importancia de planificar la lectura.

SUPERVISIÓN – PREDECIR, VISUALIZAR, INFERIR, IDENTIFICAR LA IDEA PRINCIPAL

1. Pedir a los estudiantes que lean el texto y se concentren en reconocer el tema.
2. Que aclaren algunos significados de palabras o frases
3. Que subrayen las ideas más importantes y hagan predicciones.
4. Que visualicen una imagen completa de lo que representa el texto.
5. Que conecten el texto con otros textos, con su vida y con el mundo.
6. Pedir a los estudiantes que no se olviden de supervisar su lectura, pueden responder estas preguntas:
 7. ¿Comprendo adecuadamente la información del texto?
 8. Si no comprendo ¿qué creo que está pasando? ¿Cómo debo solucionarlo?
 9. ¿Qué tipo de texto estoy leyendo y a qué se refiere?
 10. ¿Las estrategias que estoy utilizando son apropiadas?
 11. ¿Estoy relacionando lo nuevo con mis conocimientos previos, con otros textos, con el mundo?
12. Pedir que respondan estas preguntas u otras que considere el docente:
 - ¿Cuál es el tema del reportaje?
 - ¿A quiénes se refiere?
 - ¿Cuáles son las ideas principales?
 - ¿Qué estado de ánimo transmite este reportaje?, defínalo.

- Escriba una reflexión del uso de varias palabras en inglés, luego de conversar con un compañero.
- Recuerde las cuatro partes del reportaje e identifique las ideas principales.
- ¿Qué relación tiene el título con lo que se narra en el texto?

EVALUACIÓN – RESUMIR / SINTETIZAR, PENSAR EN VOZ ALTA, AUTOEVALUARSE

1. Hacer reflexionar a los estudiantes sobre la importancia de planificar, supervisar y ahora evaluar el proceso lector, se puede hacer preguntas como estas:

- ¿Comprendí correctamente el texto?
- ¿Cuáles fueron las causas?
- ¿Se puede mejorar, cómo?
- ¿Cómo lo haré la próxima vez?

2. Elaborar una síntesis del texto leído en un organizador gráfico o graficar lo leído.

Una vez terminada la clase es importante que se utilice la “escalera de la metacognición” para que los estudiantes aprendan a gestionar su propio aprendizaje.

7. Resultados esperados

Con el uso de estas estrategias se espera tener estos cambios en la institución:

- Una nueva planificación didáctica en la que incluyen actividades relacionadas con el desarrollo de la metacognición y la comprensión lectora.
- Estudiantes motivados respecto al proceso lector y que poco a poco se vuelven más independientes y regulan su propio aprendizaje.
- Estudiantes que usan la lectura como una herramienta que ayuda a mejorar sus aprendizajes.
- Mejores resultados de aprendizaje no solo en la asignatura de lengua y literatura sino a nivel general en otras áreas.
- Docentes motivados para aprender a enseñar y dispuestos a compartir sus experiencias para ir mejorando procesos.
- Cambio de actitud frente a la lectura en toda la institución.

Conclusiones

Al finalizar esta investigación, importante en su completo tratamiento, surgen otras interrogantes, especialmente relacionadas con el manejo práctico de estrategias tanto cognitivas como metacognitiva que ayudarán a mejorar procesos de pensamiento, no únicamente de comprensión lectora, ¿cómo lograr que los docentes las apliquen adecuadamente en el aula?, ¿cómo lograr que los estudiantes las perfeccionen y las utilicen como verdaderas herramientas de aprendizaje?, ¿cómo fomentar la lectura en la escuela y en los hogares?

A lo largo de mi carrera docente y con este estudio de caso realizado en esta unidad educativa fiscal de una zona suburbana de la ciudad de Quito, puede darme cuenta de que este problema de comprensión lectora no es competencia básica de los docentes ya que hay muchos factores que influyen de manera directa. Por ejemplo, mi carrera docente se ha desplegado en su gran mayoría en colegio particular, en donde las condiciones socioeconómicas y culturales de las familias son de nivel medio a alto, los estudiantes tienen, en la institución, todo el material necesario a su disposición: libros, biblioteca, internet, pizarras virtuales, espacios adecuados y acogedores. Por su lado, los docentes contábamos, igualmente con capacitación permanente, biblioteca e internet. Niveles de lectura muy buenos y es más, había horas específicas de lectura en las cuales, incluidos los señores guardias, nos dedicábamos a la lectura. Es decir se desplegaba un ambiente lector en todo momento lo cual corrobora aquel dicho de que se aprende con el ejemplo.

Un día decidí ingresar a una institución fiscal, aproximadamente hace 6 años, porque confiaba en la transparencia de los concursos de oposición y merecimientos y porque pensaba que algo podía hacer por la educación fiscal, con mis años de experiencia en el ámbito particular. Luego de insistir por algunos años porque las cosas no eran tan correctas como pensé, ingresé a una institución fiscal, de la zona urbana de Quito. Otra era la realidad, no se contaba con el material necesario y el cuerpo docente estaba desmotivado o acostumbrado a realizar lo que siempre había hecho, usar los libros de texto de manera preferente, en sus clases. Desde mi llegada quise cambiar de alguna manera la situación pero hubo rechazo y resistencia a tal punto de que en una ocasión una compañera me dijo “deje de trabajar tanto, los héroes murieron el 10 de agosto”. Sin embargo, seguía insistiendo y luego llegué a ocupar el “encargo” de vicerrectora y se hicieron algunos cambios en beneficio de los estudiantes. (Hasta hoy no hay ni partidas

ni concursos para ocupar los vicerrectorados, a sabiendas de que la parte académica debe ser reforzada de manera permanente).

Hace dos años, decidí acogerme al proceso de sectorización docente y hoy ocupo el rectorado de una institución fiscal de una zona suburbana de Quito que cuenta con más de 2 300 estudiantes, igualmente como “encargo” debido a que no hay las partidas presupuestarias correspondientes. Seguí todo un proceso de concurso de méritos y oposición, he aprobado varios cursos de directivo, pero no logré ocupar un rectorado donde haya partida presupuestaria, quizá por varios factores que más tienen que ver con la política, lamentablemente.

Bueno, en todo caso, aquí se da cuenta de otra realidad totalmente diferente, donde al parecer se acumulan más dificultades y parece que el tiempo se ha detenido, ¿cómo es posible que un colegio particular cuente con todo lo necesario y un fiscal como en el cual trabajo hoy cuente por ejemplo con un solo proyector, 14 computadoras, un internet que solo abarca algunos espacios, sin biblioteca, para más de 2 300 estudiantes? Las condiciones no son adecuadas, tenemos que soportar oleadas de polvo en verano y lodazales en invierno, infraestructura deteriorada. Docentes con nombramientos provisionales o contratos y que tienen títulos en otras carreras, no reciben capacitación permanente, tienen carga horaria completa y forman parte de varias comisiones, son tutores, se ocupan del aseo de las aulas, cumplen con turnos tanto de transporte como de recreo porque para el cuidado de estudiantes hay un solo inspector en un espacio tan grande y para el aseo, una sola persona.

Las familias como ya se mencionó anteriormente, tienen problemas económicos y son aquejadas por la violencia, lo cual impide que los jóvenes se desarrollen adecuadamente. Por sus condiciones económicas son familias que no consideran necesario leer, peor invertir en un buen libro. Estudiantes acostumbrados a seguir instrucciones, no quieren tomar la iniciativa, siempre están esperando que el docente les diga qué hacer, no les gusta leer porque en su entorno no se lee.

Como directivos y docentes estamos trabajando de manera permanente en círculos de estudio, a pesar de las condiciones adversas, con Junta Académica estamos reforzando lo relacionado con planificación y uso de estrategias de trabajo más adecuadas para llegar a nuestros estudiantes. Es muy importante reforzar lo relacionado al Enfoque comunicativo que rige el Área de Lengua, pero en la práctica de aula para que los estudiantes lleguen a ser los protagonistas de su propio aprendizaje, que comprendan que la lectura va más allá de los salones de clase, vivimos en un mundo letrado en el cual sino

se lee de una forma correcta no se puede seguir adelante. Tenemos que comprender que la lectura influye en otras áreas, como la física, las matemáticas, que si bien es cierto, tiene su propio lenguaje, este debe ser traducido al lenguaje natural para de esa forma llegar a interpretar y resolver de manera adecuada los problemas planteados.

Una de las maneras de lograrlo, es sin lugar a duda, que tanto docentes como estudiantes deben aprender a manejar estrategias metacognitivas para poder planificar, supervisar y controlar sus aprendizajes a través del uso más adecuado de estrategias metodológicas. Se debe dejar de trabajar de manera tradicional, lo cual implica promover procesos de aprendizaje de la lectura para que los estudiantes tengan un conjunto de herramientas que les permitan afrontar las tareas académicas.

La preparación de los docentes es fundamental puesto que está estrechamente relacionada con los niveles de comprensión que logren alcanzar los estudiantes. Es fundamental que dicha preparación se dirija a visibilizar el pensamiento, reflexionar sobre el conocimiento y sobre las estrategias más adecuadas para cada persona.

Finalmente, puedo concluir que si queremos llegar a un buen manejo de estrategias de trabajo, es el docente quien debe hacerlo, a través de la enseñanza directa y explícita. Para ello, desde mi puesto de rectora quiero impulsar a los docentes que así lo hagan, que reciban capacitación permanente en cada una de las estrategias planteadas y que poco a poco las vayan incorporando especialmente en lectura hasta que los estudiantes logren manejarlas adecuadamente y las transfieran a otras áreas.

Bibliografía

- Allueva, Pedro. “Conceptos básicos sobre metacognición”. *Desarrollo de habilidades metacognitivas: programa de intervención*, ed. Pedro Allueva, Zaragoza: Consejería de Educación y Ciencia (2002): 59-85 .
- Alonso, Jesús, y María del Mar Mateos. “Comprensión lectora: Modelos, enetrenamiento y evaluación”. *Infancia y Aprendizaje* 31-35 (1985): 5-19.
- Braslavsky, Cecilia. “Cambios sociales y desafíos pedagógicos en el siglo XXI”. *Perspectivas revista trimestral Vol. XXXI, n°2* (2001): 137-38.
- Burón, Javier. *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Bilbao: Ediciones Mensajero, 2002.
- Caballero, Javier, Gabriel Jiménez, y Ángel López. *Como trabajar la idea principal*. Ávila: Equipos de Orientación Educativa, 1999.
- Calero, Andrés. “El lector como reparador de significado”. *Didáctica. Lengua y Literatura vol. 25* (2013): 83-115.
- . *La estrategia “reflexionar en voz alta” al servicio del control y supervisión de la comprensión lectora*. 17 de abril de 2012. <http://comprension-lectora.org/la-estrategia-reflexionar-en-voz-alta/> (último acceso: 15 de marzo de 2018).
- . *Las listas de control, un instrumento de autoevaluación y desarrollo metacognitivo de los lectores*. 13 de enero de 2018. <http://comprension-lectora.org/las-listas-control-instrumento-autoevaluacion-desarrollo-metacognitivo-los-lectores/> (último acceso: 15 de marzo de 2018).
- Carrasco, José Bernardo. *Hacia una enseñanza eficaz*. Madrid: EDICIONES RIALP S.A., 1997.
- Cassany, Daniel, entrevista de Alfredo Dillon. *La lectura en la era del internet* (10 de Agosto de 2011).
- Cassany, Daniel. “Los enfoques comunicativos: elogio y crítica”. *Lingüística y Literatura ISSN: 0120-5587* (1999): 1-19.
- . *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Baecelona: Anagrama, 2006.
- Cassany, Daniel, Marta Luna, y Gloria Sánz. *Enseñar lengua*. Barcelona: GRAÓ, 2008.
- Castelló, Montserrat. “El proceso cognitivo de la lectura”. *Educación y Biblioteca* 11, n.º57 (1996): 31-35.

- Cerchiaro Ceballos, Elda, Carmelina Paba Barbosa, y Ligia Sánchez Castellón. “Metacognición y comprensión lectora: una relación posible e intencional”. *Duazary Vol. 8 N° 1* (2011): 99-111.
- Coll, César. “Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva”. *Anuario de Psicología*, n° 69 (1996): 153-178.
- Condemarín, Mabel, Viviana Galdames, y Alejandra Medina. *Taller de lectura*. Madrid: CEPE, 1996.
- De Zubiría, Julián. *El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI*. Colombia: Redipe virtual 825, 2013.
- Díaz Barriga, Frida, y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc GRAW HILL, 2002.
- Duffy, Gerald. “The case for direct explanation of strategies”. *Comprehension instruction* (Guilford) (2002): 28-41.
- Duke, Nell, David Pearson, Stephanie Strachan, y Alison Billman. *Essential Elements of Fostering and Teaching Reading Comprehension*. Newark: In S.J. Samuels & A. Farstrup, 2011.
- Ecuador, Ineval. “Ineval presenta los resultados generales y el balance del proceso Ser Bachiller.” *Instituto Nacional de Evaluación Educativa*. s.f. <https://www.evaluacion.gob.ec/evaluaciones/ineval-presenta-los-resultados-generales-y-el-balance-del-proceso-ser-bachiller/> (último acceso: 21 de agosto de 2017).
- Ecuador, Ministerio de Educación del. *Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica. Área de Lengua y Literatura*. Quito: MinEduc, 2016.
- . *Currículo de EGB y BGU. Lengua y Literatura*. Quito, 2016.
- Elizondo, Coral. *Cultura de Pensamiento*. 06 de 2016. <http://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2016/06/culturadelpensamiento-160608181435.pdf> (último acceso: 28 de enero de 2018).
- Elosúa, María Rosa, y Emilio García. *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Madrid: Narcea, 1993.
- Escoriza, José. *Estrategias de comprensión del discurso escrito expositivo: evaluación e intervención*. España: UBe, 1996.
- Flavell, John. “Desarrollo cognitivo: pasado, presente y futuro”. *Developmental Psychology* vol. 28, n° 6 (1992): 998-1005.

- Gaskins, Irene, y Thorne Elliot. *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*. Barcelona: Paidós, 1999.
- González, Javier, Dante Castillo, Agustín Wolff, y Jimena Cosso. *Innovación en educación para el siglo XXI*. Bibliográfico. Chile: SUMMA, 2017.
- Guerrero, Juan, Edwin Castillo, Héctor Chamorro, y Gloria Isaza. “El error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas”. *Plumilla Educativa*, n° 12 (2013): 361-381.
- Gutiérrez, Dolores. “Fundamentos teóricos para el estudio de las estrategias cognitivas y metacognitivas”. *INED*(Universidad Pedagógica de Durango) n.º4 (2005): 21-28.
- Khemais, Jouini. “Estrategias inferenciales en la comprensión lectora”. *Glosas didácticas. Revista electrónica internacional ISSN 1576-7809* (2005): 95-114.
- Lomas García, Carlos, entrevista de Maestro Marco Esteban Mendoza. *Enfoques comunicativos de la enseñanza del lenguaje* (https://www.youtube.com/watch?v=q-nBid_ctOA de video de YouTube de 2013).
- Lomas, Carlos. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras, Vol. I*. Barcelona: Paidós, 1999.
- Lomas, Carlos. “Leer para escribir, escribir para ser leídos (y leídas)”. *Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el Bachillerato eutopía*, n.º 23 (2015): 7-20.
- López Jiménez, Gladys, y Esperanza Arciniegas Logos. *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento*. Cali: Cátedra UNESCO, 2004.
- Mayor Sánchez, Juan, Juan Mayor, Aurora Suengas, y Javier González Marqués. *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis, 1993.
- Mena Andrade, Soledad. *Sistematización de la propuesta de enseñanza del código alfabético del Programa Escuelas Lectoras que lleva adelante la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador*. Quito: Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, 2011.
- Morán, Ana Luisa, y Ana Mireya Uzcátegui. “Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes del octavo grado de educación básica”. *Revista de artes y humanidades UNICA* vol. 7, n° 16 (2006): 35-55.
- OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development e INECSE, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo. *Marcos teóricos de PISA 2003*. España: Ministerio de Educación y Ciencia, 2004.

- Osses, Sonia, y Sandra Jaramillo. "Metacognición: un camino para aprender a aprender". *Estudios Pedagógicos* 34, n° 1 (2008): 187-197.
- Pérez Zorrilla, María Jesús. "Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones". *Revista de Educación* núm. extraordinario (2005): 121-138.
- Pérez, Mauricio. *Leer y escribir en la escuela*. Bogotá: ICFES, 2003.
- Pinzas, Juana. *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Perú: Fimart S.A.C., 2006.
- . *Leer pensando - Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Perú: Fondo editorial, 2001.
- . *Metacognición y Lectura*. Perú: Fondo Editorial, 2003.
- Ray Bazán, José Antonio. "Análisis de las demandas y mediaciones para la comprensión de textos expositivos". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* vol. 16, n° 49 (2011): 415-440.
- Rodríguez Palermo, Ma. Luz. "La teoría del aprendizaje significativo". *Conference on Concept Mapping* vol. 1 (2004): 1-10.
- Sánchez Miguel, Emilio. *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana, 1995.
- Sanz Moreno, Ángel. *La mejora de la comprensión lectora*. Navarra: UNED, 2006.
- Smith, Frank. "La lectura y sus aprendizajes". En *Comprensión de la lectura. Análisis psicongüístico de la lectura y su aprendizaje*, ed. Frank Smith, 27-47. México: Trillas, 1989.
- Solé, Isabel. "Competencia lectora y aprendizaje". *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 59 (2012): 43-61.
- . *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó, 1998.
- Soriano, Boira. "Rutinas y destrezas". *La Reserva pedagógica*, n° 3 (2017): 1-105.
- Swartz, Robert, Arthur Costa, Barry Beyer, Rebeca Reagan, y Bena Kalick. *El aprendizaje basado en el pensamiento*. Estados Unidos: SM, 2013.
- TERCE, UNESCO. *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Chile: Acento en la Ce SPA, 2016.
- UEB. *Informe de Aprendizajes 2016-2017*. Quito: UEB, 2017.
- Vargas, María Ximena, y Edward Herrera. *Más allá de la comprensión lectora*. Villa de Leyva, 2005.
- Zuluaga, Fabio. "Dinámicas en la construcción del conocimiento: una perspectiva neurocognitiva". *Educación y Pedagogía* vol. X, n.º21 (1998): 35-68.

Anexos

Anexo 1: Respuestas entrevista abierta a directivos

Objetivo: Identificar el enfoque de enseñanza de la lectura que se utiliza en la UEB.

DIRECTIVOS
<p>¿Qué significado le dan a la lectura en la institución?</p> <p>Como parte de la enseñanza, como algo básico para enseñar en todas las asignaturas.</p> <p>En Inicial y Preparatoria la lectura es como un medio de aprendizaje, de llevar a los niños a otro mundo, a imaginar... En Elemental y Media debería ser un proceso autónomo, que usen la lectura como medio de aprendizaje, pero en realidad solo le ven como decodificación... No le llevan al estudiante a la comprensión, ni siquiera en la asignatura de Lengua.</p>
<p>¿Cómo se aborda la lectura en la institución?</p> <p>La lectura se aborda solo como llegar a leer fluidamente y con puntuación, no como un proceso de comprensión... Falta el proceso, solo se lee pero hay falencias, los estudiantes, en general, no comprenden... Cuando leen un problema, por ejemplo en matemática, no captan lo que este dice, por eso tienen bajas notas, no se trabaja procesos.</p>
<p>¿Qué enfoque se utiliza para la enseñanza de la lectura?</p> <p>Debería partirse de una situación comunicativa, pero en realidad en las aulas solo se parte de lo que el maestro quiere, no el estudiante... No hay un enfoque definido, o creo que estamos usando un enfoque tradicional... A los alumnos solo se les dice hagan esto, hagan lo otro, estamos en un modelo conductista... No les damos la oportunidad de crear y construir.</p>
<p>Describa brevemente ese enfoque</p> <p>Creo que conductista, porque les decimos qué hacer y los estudiantes siempre esperan que se les diga qué hacer y lo resuelven, muchas veces, sin sentido... El docente, con frecuencia, lee y explica, solo hace preguntas sobre datos que están en el texto... El docente sigue siendo el protagonista y las lecturas las escoge él mismo. No piensa en los intereses de los estudiantes.</p>
<p>¿Por cuánto tiempo han usado ese enfoque?</p> <p>El conductismo se ha mantenido, no se ha logrado romper el paradigma... El docente no se capacita y por lo tanto no cambia... Los docentes son cerrados, pocos quieren cambiar, no hay compromiso... Pedimos a los estudiantes que hagan, por ejemplo, un cuento, sin haberlos familiarizado con el cuento... A los estudiantes no les dejamos que busquen y se involucren y descubran el conocimiento.</p>

¿Han recibido alguna capacitación?

Capacitación a docentes de básica superior, nunca y es necesario porque como usted sabe, solo hay una docente especializada en la materia... En Básica Media y Elemental, Alianza Suiza capacitó a docentes pero pocos se involucraron, y no hubo un seguimiento... Se vuelve a caer en el tradicionalismo; lamentablemente necesitamos que alguien nos esté presionando para hacerlo.

¿Cómo supervisan que se utilice ese enfoque?

No hay un seguimiento, los docentes no se ponen a analizar que la lectura es la base del conocimiento.

¿Qué se espera de los estudiantes?

Los docentes, cuando los estudiantes leen un texto, esperan que comprendan lo que leen pero no les dan las herramientas necesarias para que lo hagan... No se comprometen y dicen de mis manos ya pasó... No son conscientes de que los procesos son necesarios para que se dé una verdadera comprensión... No trabajan la pre-lectura, a veces ni siquiera se han leído la lectura, no se preparan para la clase... Para mí la pre-lectura es lo más importante.

Anexo 2: Resumen comparativo: Grupo focal docentes – Grupo focal estudiantes

Objetivo: Identificar el proceso usado por los docentes en el aula, para promover la comprensión lectora y la metacognición.

DOCENTES	ESTUDIANTES
<p>¿Cómo se concibe la comprensión lectora?</p> <p>La comprensión lectora se la concibe mediante la lectura de algunos textos cortos, mediante la utilización de técnicas como el subrayado para que los chicos empiecen al menos a sacar la idea base de un párrafo corto, extenso no podría decir, no se ha trabajado... Se permite que lean una, dos, tres veces hasta que entiendan el significado, luego subrayan y sacan ideas principales en su cuaderno.</p>	<p>¿Cómo se concibe la comprensión lectora?</p> <p>En la comprensión lectora se responde varias preguntas luego de que se ha leído... Se saca las ideas más importantes por párrafos... Se subraya palabras que no se entiende y luego se consulta en la casa.</p>
<p>¿Qué niveles se trabajan?</p> <p>Se trabaja el nivel literal, yo no soy maestra de lengua, me falta capacitación; al nivel inferencial llegan muy poco... Como no tienen el hábito de lectura, se llega a un nivel literal, se trata de explicar para que comprendan el texto.</p>	<p>¿El docente hace preguntas cuyas respuestas están en el texto? Sí, buscamos las respuestas en el texto. Respondemos las preguntas buscando en el texto.</p> <p>¿El docente hace preguntas cuyas respuestas son inferidas en base al texto y tu realidad? Algunas preguntas es difícil contestar porque la respuesta no está en el texto leído.</p> <p>¿El docente permite que hagan una crítica o expresen su opinión del texto? A veces damos una opinión de si nos gusta o no.</p> <p>¿Les han hablado de los niveles de lectura? No, no nos han hablado de niveles, solo nos hacen contestar preguntas o hacer resúmenes en una hoja.</p>
<p>¿Cuál es el proceso que se trabajan en el aula?</p> <p>Se trabaja mucho en post-lectura, lectura y pre-lectura una parte, a veces... Se hace pre-lectura, conversación sobre el tema que vamos a leer, las ideas que ellos tienen, luego se les lee, se vuelve</p>	<p>¿Cuál es el proceso que se trabajan en el aula?</p> <p>Se lee en silencio, se subraya las palabras que no se conoce, se consulta en la casa y luego se contesta las preguntas... El profesor lee, hace preguntas y luego contestamos las preguntas en</p>

<p>a leer, se analiza, se conversa y llegan a comprender y dar una breve opinión del texto...</p>	<p>grupo... Todos leemos, hablamos sobre lo que leímos y contestamos las preguntas.</p>
<p>¿Qué estrategias se enseñan?</p> <p>Se hace sacar ideas cortas de cada párrafo, subrayar palabras y compartir oraciones. Se incrementa el vocabulario porque hay palabras que no se conocen el significado... Buscar significados y contextualizar o buscar sinónimos y antónimos...</p>	<p>¿Qué estrategias les enseñan?</p> <p>Nos hacen subrayar las palabras que no conocemos y cuando consultamos hacemos oraciones y ponemos los sinónimos y antónimos... Nos hacen subrayar las ideas de cada párrafo y luego las copiamos y tenemos un resumen... Si es un texto de unos cinco párrafos, lo reducimos a tres.</p>
<p>¿Se aborda la metacognición?</p> <p>No tengo claro lo que es la metacognición, con los estudiantes solo se hace una breve reflexión pero no se logra que identifiquen las mejores estrategias y que más resultado les da... No se tiene claro lo que es la metacognición, solo se hace una breve reflexión de que les pareció la lectura pero no se pide que identifiquen las mejores estrategias para comprender el texto.</p>	<p>¿Luego de leer se permite reflexionar sobre lo que aprendieron?</p> <p>A veces nos hacen reflexionar, pero lo que se hace es contestar preguntas...</p> <p>¿Luego de esa reflexión se permite identificar cuál es la estrategia más adecuada para comprender el texto?</p> <p>No se conversa mucho porque se acaba la hora y las estrategias siempre son las mismas: subrayar, vocabulario y resumen...</p>
<p>¿Cómo se lo hace y cuáles son los resultados?</p> <p>Hay chicos que leen adecuadamente pero no comprenden, solo se lee y se corrige que la lectura sea bien vocalizada y se haga las pausas adecuadas, no hay un trabajo para realizar proceso de comprensión... A los chicos les gusta leer pero no tienen acceso, están leyendo en la biblioteca, hay fluidez pero no comprenden, hay una mezcla de ideas, no las pueden expresar porque su comprensión es parcial... Son pocos los que comprenden, de los 120 alumnos que yo tengo, unos 10, es decir, un mínimo porcentaje de estudiantes han logrado un adecuado nivel de comprensión lectora.</p>	<p>¿Han hablado de metacognición?</p> <p>No sabemos que es la metacognición... En el libro del año anterior había una parte que decía autoevaluación y metacognición pero la profesora se saltaba... No sé qué será.</p>

Anexo 3: Resumen comparativo: Observación de aula a docentes - Cuestionario a estudiantes

Objetivo: Identificar estrategias utilizadas por los docentes en el aula, para promover la comprensión lectora y la metacognición.

DOCENTES			ESTUDIANTES	
Antes de la lectura	1. Motiva a los estudiantes para que lean.	A VECES	1. El docente los motiva para que lean.	A VECES
	2. Realiza preguntas previas para que los estudiantes definan sus propósitos.	A VECES	2. Realiza preguntas previas para que reconozcan sus propósitos.	A VECES
	3. Permite la activación de conocimientos previos.	MÍNIMA MENTE	3. Permite la activación de conocimientos previos.	A VECES
	4. Incentiva que hagan predicciones sobre el contenido y la forma.	POCO	4. Incentiva que hagan predicciones sobre el contenido y la forma.	POCO
	5. Precisa cómo se leerá (subrayado, por párrafos, por partes...).	A VECES	5. Precisa cómo se leerá (subrayado, por párrafos, por partes...).	A VECES
	6. Logra que hagan conexiones con la vida y otros textos.	POCO	6. Logra que hagan conexiones con la vida y otros textos.	NO
Durante la lectura	7. Verifica si los estudiantes están asimilando el conocimiento nuevo.	POCO	7. Verifica si están asimilando el conocimiento nuevo.	A VECES
	8. Permite que realicen inferencias y resuelvan dudas de comprensión.	POCO	8. Permite que realicen inferencias y resuelvan dudas de comprensión.	NO
	9. Consigue que sinteticen y relacionen las diferentes partes del texto.	PARCIAL MENTE	9. Consigue que sinteticen y relacionen las diferentes partes del texto.	SÍ

	10. Detiene la lectura y aplica alguna estrategia para lograr la comprensión del texto.	A VECES	10. Detiene la lectura y aplican alguna estrategia para lograr la comprensión del texto.	A VECES
	11. Evalúa el proceso.	PARCIAL MENTE	11. Evalúa el proceso.	SÍ
	12. Elabora preguntas tomando en cuenta los tres niveles de comprensión.	NO	12. Elabora preguntas tomando en cuenta los tres niveles de comprensión.	NO
	13. Verifica que reconozcan ideas principales y secundarias.	PARCIAL MENTE	13. Verifica que reconozcan ideas principales y secundarias.	SÍ
Después de la lectura	14. Permite la paráfrasis del texto.	NO	14. Permite la paráfrasis del texto.	NO
	15. Generaliza el conocimiento.	NO	15. Generaliza el conocimiento.	NO
	16. Asiste a los estudiantes en todo el proceso.	PARCIAL MENTE	16. Ayuda en todo el proceso.	SÍ
	17. Incentiva la crítica acerca del texto leído.	POCO	17. Incentiva la crítica acerca del texto leído.	SÍ
	18. Logra que los estudiantes sean conscientes de las estrategias que permitieron la comprensión del texto.	NO	18. Logra que sean conscientes de las estrategias que permitieron la comprensión del texto.	NO
	19. Promueve la reflexión.	MÍNIMA MENTE	19. Promueve la reflexión.	A VECES
	20. Suscita un ambiente en el cual el estudiante participa con libertad y seguridad.	PARCIAL MENTE	20. Suscita un ambiente en el cual participan con libertad y seguridad.	SÍ